



ESCOLA DE  
HUMANIDADES

# EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-13, jan-dez. 2023  
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44671>

SEÇÃO: OUTROS TEMAS

## La enseñanza de la evaluación en la formación en educación física: de las prescripciones a las apropiaciones de estudiantes en Colombia, México y Uruguay

*O ensino da avaliação na formação em educação física: das prescrições às apropriações de alunos na Colômbia, México e Uruguai*

*Teaching assessment in training in physical education: from prescriptions to appropriations by students in Colombia, México and Uruguay*

**Sayonara Cunha de Paula<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-7195-4085](https://orcid.org/0000-0002-7195-4085)  
[sayocpaula@hotmail.com](mailto:sayocpaula@hotmail.com)

**Ronildo Stieg<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-8698-4087](https://orcid.org/0000-0001-8698-4087)  
[ronildo.stieg@yahoo.com.br](mailto:ronildo.stieg@yahoo.com.br)

**José Alfonso Jiménez Moreno<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0003-0704-7883](https://orcid.org/0000-0003-0704-7883)  
[jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx](mailto:jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx)

**Wagner dos Santos<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-9216-7291](https://orcid.org/0000-0002-9216-7291)  
[wagnercefd@gmail.com](mailto:wagnercefd@gmail.com)

**Recebido em:** 05 maio 2023.

**Aprovado em:** 18 out. 2023.

**Publicado em:** 15 dez. 2023.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo comprender las apropiaciones que estudiantes de tres cursos de formación inicial en Educación Física (Colombia, México y Uruguay) han hecho sobre la evaluación educativa a lo largo de su trayectoria formativa. Es una investigación de naturaleza cualitativa y exploratoria. Las fuentes se produjeron a través de un cuestionario en línea aplicado en 2021, con preguntas abiertas y cerradas. Participaron en el estudio 242 estudiantes de los tres países. Los resultados mostraron que los estudiantes conocen diferentes tipologías de evaluación, lo que permitió discutirlos a partir de seis categorías: a) técnicas; b) finalidad; c) conceptos; d) instrumentos; e) criterios; y f) naturaleza. Se concluye que, al comparar aspectos curriculares y narrativas sobre el aprendizaje en relación a la evaluación, fue posible aprehender los contenidos didácticos más apropiados por los estudiantes, indicando así lo que más se enfatiza en los tres cursos. Además, indica la necesidad de que la enseñanza de la evaluación se articule con el área de formación de estos estudiantes, asumiendo sus diferentes desarrollos y relacionándola con la especificidad de evaluar en Educación Física.

**Palabras clave:** evaluación educativa, formación del profesorado, Educación Física, América Latina

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo compreender as apropriações que os estudantes de três cursos de formação inicial em Educação Física (Colômbia, México e Uruguai) têm feito sobre a avaliação educacional ao longo da carreira formativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória. As fontes foram produzidas por meio de um questionário online aplicado em 2021, com questões abertas e fechadas. Participaram do estudo 242 estudantes dos três países. Os resultados mostraram que os alunos conhecem diferentes tipos de avaliação, o que permitiu discuti-los a partir de seis categorias: a) técnicas; b) finalidades; c) conceitos; d) instrumentos; e) critérios; e f) naturezas. Conclui-se que, ao comparar aspectos curriculares e narrativas sobre aprendizagem em relação à avaliação, foi possível apreender os conteúdos didáticos mais apropriados pelos alunos, indicando assim o que é mais enfatizado nos três cursos. Além disso, indica a necessidade de o ensino da avaliação estar articulado com a área de formação desses alunos, assumindo seus diferentes desenvolvimentos e relacionando-o com a especificidade de avaliar na Educação Física.

**Palavras-chaves:** avaliação educacional, formação de professores, Educação Física, América Latina

**Abstract:** This article aims to understand the appropriations that students of three initial training courses in Physical Education (Colombia, Mexico, and Uruguay) have made about educational evaluation throughout their formative career. It is an investigation of a qualitative and exploratory nature. The sources were produced through an online questionnaire applied in 2021 with open and closed



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, BC, México.

questions. A total of 242 students from three countries participated in the study. The results showed that the students were aware of different types of evaluation, which allowed them to be discussed based on six categories: a) techniques; b) purpose; c) concepts; d) instruments; e) criteria; and f) nature. It was concluded that, when comparing curricular aspects and narratives about learning in relation to assessment, it was possible to apprehend the didactic contents most appropriated by the students, thus indicating what is most emphasized in the three courses. In addition, it indicates the need for the teaching of evaluation to be articulated with the training area of these students, assuming their different developments and relating it to the specificity of evaluating in Physical Education.

**Keywords:** educational assessment, teacher training, Physical Education, Latin America

## Introducción

¿Cómo se ha establecido la formación inicial del profesorado de Educación Física (EF) para la enseñanza de contenidos relacionados con la evaluación educativa? ¿Qué apropiaciones hacen los estudiantes de la enseñanza de este tema? Estas preguntas motivaron la elaboración de este artículo, que tiene como objetivo comprender las experiencias de evaluación brindadas a estudiantes de tres cursos de formación en EF en América Latina (UNICESMAG/Colombia, UABC/México y UDELAR/Uruguay).

Las investigaciones sobre evaluación en la formación docente en América Latina han ganado protagonismo en los últimos años, como lo demuestran los estudios de análisis de la producción académica (Santos, Gama, Paula, & Stieg, 2022). Específicamente en la formación en EF, los estudios vienen abordando la temática desde diferentes frentes, como el currículo, la percepción de los estudiantes, egresados y/o docentes en relación a sus experiencias formativas con la evaluación (Martínez Muñoz, Santos-Pastor, & Castejón, 2017).

De los estudios dedicados a investigar la producción de experiencias evaluativas en este nivel de enseñanza, la centralidad está en las: a) prácticas docentes (Nowakowski, 2007; Faustino, Kostina, & Vergara, 2013; Morales-González, Edel-Navarro, & Aguirre-Aguilar, 2017; Henríquez Ritchie, Boroel Cervantes, & Arámburo Vizcarra, 2020; Sarni, Corbo, & Noble, 2021); b) experiencias de los estudiantes en disciplinas de prácticas

docentes (Gorini & Souza, 2007; Santos, Souza, & Barbosa, 2013; Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016; Pérez-Gómez, 2010; Mosquera & Castillo, 2019; Frossard, Stieg, & Santos, 2020); y c) percepciones de los estudiantes sobre la evaluación educativa y sus implicaciones para la intervención pedagógica (Lorente-Catalán & Kirk, 2015; Atienza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor, & Devis-Devis, 2016; Hill, Ell, & Eyers, 2017; Paula et al., 2018; Xu & He, 2017).

A pesar de toda esta inversión en el tema, no encontramos estudios que comparen los contenidos de los currículos prescritos (Gimeno, 2018) con los aprendizajes de los estudiantes en materia de evaluación y, al mismo tiempo, busquen investigar esto en diferentes países. En esa dirección, esta investigación se enmarca en el esfuerzo por estudiar tales aspectos. En particular, busca contribuir a su discusión en los cursos y países latinoamericanos investigados, ampliando la mirada a la forma en que la formación en EF viene discutiendo estos temas.

Entendemos que la evaluación educativa es integral e involucra diferentes matices, como el aprendizaje de los estudiantes, la acción del profesorado, los programas y centros docentes, la institución y los sistemas educativos (Mateo, 2006; Santos, Paula, & Stieg, 2019). En esta lógica, su enseñanza en los cursos de formación docente se configura como amplia y compleja, tanto en cuanto a sus tipologías conceptuales -momentos, finalidades, extensión, origen, agentes, tipos y naturaleza (Castillo & Cabrerizo, 2003; Stieg, Ferreira, Frossard, & Santos, 2022), así como su materialidad: criterios, técnicas e instrumentos (Rodríguez & Ibarra, 2011; Hamodi, López-Pastor, & López-Pastor, 2015; Stieg & Santos, 2023). Considerando los cursos analizados en este estudio, también es necesario ampliar esa comprensión, dirigiéndose específicamente a la EF en el diálogo con los estudiantes en proceso de formación inicial del profesorado.

## Teoría y método

Se caracteriza por ser una investigación exploratoria cualitativa (Creswell & Clark, 2013). Utiliza

el método comparativo como procedimiento de análisis (Bloch, 1998) con el fin de comprender las similitudes y diferencias evidenciadas por las narrativas de los estudiantes sobre la enseñanza de la evaluación en los cursos y contextos estudiados. Las fuentes constitutivas de esta investigación están compuestas por las respuestas de los estudiantes a un cuestionario en línea aplicado en el año 2021. Además, vinculamos el análisis con los planes de disciplinas (asignaturas) específicas de evaluación ofrecidos en los cursos analizados, permitiendo así un cruce entre las experiencias y el currículo prescrito (Gimeno, 2018). En ese proceso, los colaboradores de la investigación mostraron el conocimiento que construyeron en su trayectoria de formación académica, teniendo como alcance el tema de la evaluación.

Los datos de esta investigación están vinculados a los proyectos "Evaluación educativa en la formación de docentes de Educación Física en América Latina: diálogos con estudiantes" y "*Ensino da avaliação nos cursos de formação de professores de educação física da Argentina, Chile e Uruguai: diálogos com os professores*", desarrollados en nueve países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela. Para este estudio, en particular, delimitamos cursos de EF de tres instituciones: Universidad Cesmag (UNICESMAG/Colombia); Universidad de la República (UDELAR/Uruguay); y Universidad Autónoma de Baja California (UABC/México). La delimitación de estos cursos se basó en la red de colaboración interinstitucional en investigación establecida con estas universidades y con la participación de profesores investigadores de estas tres instituciones para apoyar la difusión y aplicación del cuestionario.

El cuestionario fue elaborado por el equipo de investigadores de la Universidad Federal del Espíritu Santo (UFES). A partir de ello, se realizó el proceso de validación, dándose en dos etapas: en la primera, ocho jueces especialistas (docentes universitarios) participaron y validaron el contenido, en términos de claridad, el alcance de los ítems, relevancia práctica y pertinencia teórica; en la segunda, se aplicó una prueba previa del cuestionario a 30 estudiantes de la carrera de EF de la UFES y de la UDELAR, buscando analizar si los ítems del cuestionario (instrucciones y preguntas) eran comprensibles para el público de interés de la investigación.

En su versión validada, el cuestionario constaba de siete preguntas cerradas y 32 abiertas, divididas en cuatro ejes: a) datos personales de los estudiantes; b) experiencias evaluativas con la EF en la educación básica; c) experiencias de evaluación en el curso de formación inicial en EF; y d) el desempeño docente en la educación básica, centrándose en las prácticas evaluativas. Específicamente para este estudio, utilizamos el tercer eje, más precisamente la pregunta "¿Qué se ha estudiado en las disciplinas específicas de evaluación?". El propósito, en este caso, fue identificar las experiencias y significados que los estudiantes le atribuyen a este aprendizaje.

Para la producción de datos, la aplicación del cuestionario en las tres instituciones se realizó en línea a través de la plataforma *Google Forms*, en abril de 2021, y contó con la participación de 305 estudiantes en total. Con base en la pregunta de esta investigación, 63 optaron por no responder, llegando al número final de 242 encuestados, como se muestra en la Tabla 1.

**TABLA 1 - NÚMERO DE PARTICIPANTES POR INSTITUCIÓN/PAÍS**

|  | UNICESMAG<br>Colombia | UABC<br>México | UDELAR<br>Uruguay |
|--|-----------------------|----------------|-------------------|
| <b>Número total de estudiantes que respondieron el cuestionario</b>            | 60                    | 83             | 162               |
| <b>Número total de estudiantes que respondieron la pregunta de la encuesta</b> | 52                    | 54             | 136               |

**Fuente:** Elaboración propia (2023).

Todos los participantes presentaron su consentimiento a través del Formulario de Consentimiento Libre e Informado, que fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos de la UFES, con el número CAAE: 84119318.8.0000.5542. Estos estudiantes fueron reclutados a través de la participación espontánea, lo que caracteriza a la muestra como no probabilística.

A partir de las respuestas de los estudiantes al cuestionario, se analizó y extrajo la siguiente información: país, institución/curso y respuesta al ítem que abordaba experiencias con evaluación en la formación. Estos datos se organizaron en una tabla en Excel y luego se leyeron en su totalidad, asignándose conceptos clave que permitieron agruparlos por aproximaciones relacionadas con los contenidos de las respuestas, lo que, finalmente, condujo a las categorías de análisis de este estudio.

La adquisición de los planes de las disciplinas de evaluación se realizó a través de los sitios web de los cursos/instituciones participantes,

donde estaban disponibles para su consulta. Las disciplinas específicas de evaluación que se ofrecen en estos cursos son Evaluación Educativa (UNICESMAG), Evaluación en la Actividad Física y el Deporte (UABC) y Planificación, Metodología y Evaluación de la EF (UDELAR).

Para centrarnos en las experiencias formativas sobre el aprendizaje de la evaluación en disciplinas específicas, realizamos una lectura completa de las 242 respuestas del cuestionario referente al ítem de investigación. A partir de ellas se crearon, a posteriori, seis categorías que resumen el contenido de las respuestas.

## Resultados y Discusión

Las categorías utilizadas en este estudio tomaron en cuenta las clasificaciones de Castillo y Cabrerizo (2003) y Stieg (2022), a partir de las fuentes analizadas. La Tabla 2 muestra las categorías, instituciones seguidas por países y el número de respuestas en cada categoría.

**TABLA 2. CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES POR INSTITUCIÓN/PAÍS**

| Categorías   | UNICESMAG/COL | UABC/MEX  | UDELAR/URY |
|--------------|---------------|-----------|------------|
| Técnicas     | 16            | 31        | 67         |
| Finalidad    | 14            | 4         | 54         |
| Conceptos    | 15            | 0         | 40         |
| Instrumentos | 3             | 10        | 28         |
| Criterios    | 15            | 12        | 13         |
| Naturaleza   | 2             | 2         | 26         |
| <b>Total</b> | <b>65</b>     | <b>69</b> | <b>228</b> |

**Fuente:** Elaboración propia (2023).

En general, 242 estudiantes brindaron 362 respuestas respecto a los aprendizajes sobre contenidos de evaluación (65 de UNICESMAG, 69 de UABC y 228 de UDELAR), las cuales fueron organizadas y distribuidas entre las seis categorías de la Tabla 2. Esto se debe a que 113 estudiantes destacaron más de un contenido (categoría) aprendido en disciplinas específicas de evaluación. En cuanto a las categorías y su enseñanza por curso, las *técnicas* fueron las más

citadas (114) entre los estudiantes de las tres instituciones. Por otro lado, los menos citados fueron: la *naturaleza* en UNICESMAG y UABC (2); y los *criterios* (13) en UDELAR.

En cuanto a la categoría *técnica*, Rodríguez e Ibarra (2011) definen que funcionan como estrategias utilizadas por el evaluador para recolectar sistemáticamente información sobre el objeto evaluado, ocurriendo a través de la observación, encuesta (entrevistas), análisis y producción de

documentos. Estas características se asemejan a las respuestas de los estudiantes.

Estrategias y métodos que nos permiten evaluar a nuestros alumnos (Alumna 56, UDELAR). Metodologías, aspectos a evaluar, como observar (Alumno 89, UDELAR). Saber hacer (Alumno 11, UNICESMAG). Cómo evaluar a una persona respecto a sus competencias y debilidades que presenta, para ello teniendo diferentes métodos para ver el proceso de cada estudiante (Alumna 21, UNICESMAG). Las distintas formas de realizar la evaluación y las estrategias a utilizar para obtener resultados (Alumno 9, UABC). En general, todo lo relacionado a cómo ir de lo más básico a lo más difícil, como cada uno de los puntos de una planeación, hasta el cómo solucionar problemas dentro de un aula. Creo que esos puntos están muy completos, lastimosamente la contingencia no ayudó a realizar más clases prácticas estos últimos tres semestres (Alumna 44, UABC).

Las narrativas de los estudiantes se centran en cómo evaluar desde una perspectiva metodológica, aplicando diversas estrategias. En este contexto, resaltaron la importancia de observar (Alumno 89, UDELAR), la habilidad para llevar a cabo las evaluaciones (Alumno 11, UNICESMAG) y expresaron su frustración cuando no pueden poner en práctica estos aprendizajes (Alumna 44, UABC).

Al mencionar su impedimento para "tomar más clases prácticas en los últimos tres semestres," la estudiante 44 de la UABC abre un espacio para reflexionar sobre la importancia de la *práctica* en la formación en EF, considerando la naturaleza específica de esta área. Según Japiassú y Marcondes (2008), la *práctica* se refiere a la acción que el ser humano ejerce sobre las cosas, la aplicación del conocimiento en una acción concreta, un saber práctico, un conocimiento empírico. Esto se refleja, por ejemplo, en la *práctica pedagógica*.

La EF, en general, se ocupa del movimiento, del hacer, de las prácticas corporales. En el caso de esta área de formación, la *práctica* no debe ser asumida en su sentido restringido y/o como un fin en sí mismo, sino como un medio para brindar aprendizaje, a partir de una concepción de la práctica docente, en la cual el estudiante, durante el curso, experimente una clase de baloncesto, por ejemplo, con el propósito de aprender a enseñar este contenido en diversos contextos

profesionales (como clubes, instituciones deportivas, escuelas, etc.) y con distintos objetivos (ya sea alto rendimiento, educación, impacto social, recreación o actividades culturales).

Nóvoa (1992), al considerar específicamente la formación docente, enfatiza que esta debe asumir la *práctica* como un fuerte componente formativo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes y en el estudio de casos concretos. Corroborando su pensamiento y ampliándolo a la formación en EF, creemos que al brindar *clases prácticas*, entendidas aquí en una concepción de práctica docente, de aprender a enseñar, los estudiantes en formación tienen la posibilidad de ejercitar su aprendizaje en diferentes situaciones de forma autónoma, asumiendo responsabilidades en este proceso. Agregamos, en esta lógica, la enseñanza/aprendizaje de la evaluación, en la dimensión de la *práctica evaluativa*, siendo referenciada aquí por los estudiantes a través de las *técnicas*.

Al analizar los planes de las tres disciplinas de evaluación, identificamos que UNICESMAG prescribe la enseñanza de técnicas e instrumentos en la última unidad del plan *Evaluación educativa*; la UDELAR discute los métodos de evaluación en dos unidades (2 y 3) de la disciplina *Planificación, metodología y evaluación de la EF*; y la UABC ofrece orientación, procedimientos e instrumentos en la última unidad, además de clases prácticas que involucran evaluación del índice de masa corporal, desarrollo evolutivo y emocional, planta del pie y proceso de enseñanza y aprendizaje, en la disciplina *Evaluación en la actividad física y deporte*.

Observamos que, en cada curso, este contenido se enseña de manera diferente. Si bien, en los tres países, la formación en EF es para actuar en los más diversos contextos que la involucran –escuela, club, gimnasio, instituciones deportivas, recreación, entre otros– (Stieg & Santos, 2021), la disciplina de evaluación está dirigida al contexto educativo en todos los casos, considerando, en este aspecto, la concepción de EF presente en cada curso/país. Stieg (2022), al investigar las concepciones de evaluación y EF en los cursos, ayuda a comprender los motivos de su presencia

en los cursos de UNICESMAG, UABC y UDELAR.

Sarni (2018) señala que las características evaluativas con un enfoque crítico, presentes en UDELAR/URY, comenzaron a incorporarse en la reforma curricular de la carrera de EF en el año 2004. Fue en este momento cuando se comenzó a comprender que las prácticas evaluativas tienen impactos significativos en la vida de los estudiantes. Como resultado, se hizo necesario fomentar su discusión en los cursos de formación inicial en Uruguay (Sarni & Rodríguez, 2013).

Ceballos Gurrola et al. (2013) aclaran que, históricamente, las concepciones teóricas y prácticas evaluativas de la EF en México se aproximaron a modelos deportivos, psicomotores y de integración dinámica, indicando aproximaciones con las narrativas de los estudiantes de la UABC. En consecuencia, esto ha propiciado cursos de formación en el área para formar profesionales capacitados para actuar como maestros escolares, entrenadores y/u organizadores deportivos (Reynaga-Estrada, Fernández, Acosta, & Rosa, 2015).

Si bien no existen estudios que aborden específicamente la concepción de EF de UNICESMAG, Gómez (2014) señala que teorías pedagógicas como el constructivismo han ejercido gran influencia en la educación colombiana, especialmente en las reformas educativas hasta épocas recientes. Para el autor, esta teoría tiende a estar alineada con el perfil de los cursos de pregrado propuesto por cada institución y programa específico de formación docente en el país (Gómez, 2014).

La segunda categoría más citada (72) por los estudiantes de diferentes cursos se refiere a la *finalidad de la evaluación* (Tabla 2). En esta categoría, se enfatiza para qué sirve la evaluación, enfocándose en lo que quieren lograr los estudiantes en la evaluación, su propósito/objetivo, para verificar si se han cumplido las metas y proyectar si se ha logrado o no el resultado deseado (Alumna 37, UABC), o en otro caso, para evaluar las capacidades de los estudiantes (Alumno 34, UABC).

Cumplir metas, proyectar si se logró o no el resultado deseado (Alumna 37, UABC). Diagnóstico y evaluación de capacidades en los alumnos (Alumno 34, UABC). Los diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa (Alumna 24, UNICESMAG). Tipos de evaluación. Diagnóstica, procesual, sumativa (Alumna 18, UDELAR). Los tipos de evaluaciones que hay (diagnóstico, sumativo, formativo) y en qué momento se los puede aplicar y como (Alumna 36, UDELAR).

En sus respuestas, los estudiantes no presentaron muchos detalles de este aprendizaje, pero se pueden evidenciar dos cosas en sus narraciones: la primera es que destacaron los tres propósitos principales para evaluar, a partir de obtener información previa sobre el estudiante antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje (diagnóstico), ajustando las condiciones de las actividades consideradas necesarias (formativo) e identificando el nivel alcanzado (sumativo). El plan de disciplina de UNICESMAG aborda este contenido cuando trata de los objetivos y características de la evaluación: en la UDELAR, cuando se tematizan los fundamentos de la evaluación; y, en la UABC, describe los propósitos y funciones de la evaluación.

Este último aspecto ayuda a comprender el segundo punto a destacar en las respuestas a esta categoría. En las últimas tres narrativas (estudiantes de UNICESMAG, UDELAR y UDELAR, respectivamente) y de otros 60 estudiantes (3 de UABC, 11 de UNICESMAG y 46 de UDELAR), se utiliza el término *tipos de evaluación* para referirse a los propósitos. Conceptualmente existe confusión en estos casos, dado que los tipos de evaluación se refieren a su dimensión normativa o criterial (Stieg et al., 2022). El primer tipo puede entenderse como una comparación, a nivel general, de un grupo determinado (otros estudiantes, centros, programas), centrándose principalmente en el comportamiento y desempeño de un estudiante en relación con los demás; mientras que el segundo tipo consiste en evaluar el comportamiento en relación con el logro individual a partir de una meta previamente definida (Casanova, 1997; Castillo & Cabrerizo, 2003).

En la misma dirección de las confusiones conceptuales, destacamos la narración de la

estudiante 18 de la UDELAR, en la que cita "Tipos de evaluación. Diagnóstica, procesual, sumativa". A partir de este fragmento, nos damos cuenta de que los propósitos se entienden como tipos (diferencia explicada anteriormente) y se asocian simultáneamente con uno de los momentos de evaluación (procesal), generando una dificultad de interpretación de su comprensión de la evaluación. Entendemos que las características narradas corresponden a dos finalidades (diagnóstica y sumativa), dando un sentido diferente a la evaluación formativa (que sería la tercera finalidad).

Comparando las respuestas de los estudiantes con las prescripciones de los planes de disciplina, vemos que la UABC es la única de las tres que utiliza el término *finalidad* para impartir este contenido, y es también el curso en el que los estudiantes presentaron menor confusión conceptual sobre este tema (3), lo que puede indicar mayor claridad en cuanto a esta prescripción y su enseñanza.

Este problema no es solo una limitación identificada en los planes y disciplinas y/o en las narrativas de los estudiantes. En cuanto al campo conceptual de la evaluación, autores como Hamodi et al. (2015) señalan que, incluso en la literatura especializada, se utilizan distintos términos para referirse a un mismo concepto (explicación conceptual); por el contrario, el mismo término puede ser utilizado para referirse a diferentes conceptos, demostrando así esta fragilidad en el campo, reflejada también en el ámbito de la formación docente.

En cuanto a los *conceptos*, las respuestas de los estudiantes indicaron, en cierto modo, la inversión de los cursos en esta prescripción y, en consecuencia, en su aprendizaje, dado que este contenido forma la tercera categoría con mayor número de respuestas (55). Corresponde a las respuestas de 40 estudiantes del curso UDELAR y 15 de UNICESMAG.

Evaluación, medición, prototipos (Alumno 124, UDELAR). ¿Qué es evaluar y objeto a evaluar? Referentes y referidos (Alumna 125, UDELAR). Autores y teorías del aprendizaje (Alumno 85, UDELAR). La diferencia entre evaluación

y calificación (Alumna 24, UNICESMAG). La asignatura es evaluación educativa y hemos estudiado que es evaluación, componentes de la evaluación, evaluación por competencias y otras (Alumno 34, UNICESMAG). Historia de la evaluación en Colombia (Alumno 1, UNICESMAG).

A través de las narrativas de los estudiantes, vemos que el aprendizaje de *conceptos* se da de dos formas: a) a través de definiciones y caracterizaciones de los principales términos que involucran la práctica evaluativa, diferenciación entre evaluar, clasificar, medir (27 UDELAR y 5 en UNICESMAG); b) basados en aprendizajes relacionados con autores, teorías y/o historia de la evaluación (13 en UDELAR y 10 en UNICESMAG).

Por el número de respuestas, considerando cada curso, vemos que el primer aspecto se da de manera más expresiva en la UDELAR, mientras que en UNICESMAG se menciona más el segundo. Los planes de disciplinas de estos cursos ayudan a comprender este hecho, considerando que en la UDELAR se prescriben los fundamentos y conceptos y teorías de la evaluación; y a nivel de UNICESMAG, se propone discutir la contextualización de la evaluación, que consta de la historia, definiciones, objetivos y características.

Aún sobre los *conceptos*, más precisamente el aprendizaje de los estudiantes de UDELAR, otro aspecto llama la atención en las narraciones, en un 10% de las cuales se menciona el conocimiento sobre referido y referente, aunque no se proporcionan más elementos que pudieran evidenciar su enseñanza. Al revisar el plan de disciplina y, en particular, las bibliografías, se pudo identificar la prescripción de este contenido. Sarni (2005) aborda los aspectos generales de la evaluación y proporciona definiciones de los términos mencionados por los estudiantes en el curso.

La evaluación implica siempre la contrastación entre un referente y un referido. Por referido vamos a entender un recorte del objeto que se pretende evaluar y que se juzga representativo de éste. El referente lo vamos a definir como el conjunto de normas o de criterios que sirven de tabla o grilla de lectura del objeto a evaluar (Sarni, 2005, pp. 1-2).

Al cruzar los datos (documentales y narrativos),

identificamos que la docente responsable de la enseñanza de la disciplina es también la autora que discute tales conceptos. Creemos que los factores antes mencionados pueden influir en el aprendizaje de estos estudiantes, indicando también un énfasis en su enseñanza, estableciendo, en este caso, una relación entre lo prescrito, lo practicado y lo apropiado por los sujetos.

En cuanto a los *conceptos*, si bien no fueron citados como contenidos asimilados por los estudiantes de la UABC, este aprendizaje, en términos del plan de disciplina, constituye la principal competencia a desarrollar: "*Identificar los conceptos de evaluación de la actividad física, mediante la revisión bibliográfica identificando su funcionalidad y elementos de la evaluación*". Para ello, se prescribe la base teórica de la evaluación (conceptos, finalidades, funciones, quién evalúa y qué se evalúa).

Indicada por 41 estudiantes, la cuarta categoría se refiere a los *instrumentos de evaluación* entendidos como herramientas reales y tangibles que utiliza el evaluador para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes procesos de aprendizaje (Rodríguez & Ibarra, 2011).

Diferentes maneras de evaluar (planilla, rúbrica, prueba teórica y práctica, etc) (Alumno 54, UDELAR). Las formas de evaluar por medio de planilla, rúbrica, grillas (alumno 65, UDELAR). Dispositivos de evaluación (Alumna 104, UDELAR). Instrumentos de recolección de evidencias (Alumno 1, UNICESMAG).

Los instrumentos de evaluación (Alumno 33, UNICESMAG). Diferentes herramientas para la valoración del aprendizaje de los alumnos (Alumno 25, UABC). Realizar pruebas evaluativas elaboración de rubricas y auto evaluaciones (Alumno 37, UABC). El que herramienta de evaluación puede ser más adecuada para cierta situación (Alumno 13, UABC).

En las narrativas encontramos los *instrumentos* (en los tres cursos), siendo mencionados como *dispositivos* (UDELAR) y *herramientas* (UABC). A pesar de las diferencias terminológicas, el significado que se les atribuye, en todos los casos, es el mismo: recoger información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta lógica, po-

demos entender las palabras como conductoras e inductoras de prácticas en las que la referencia no puede determinarse sin conocer el contexto de uso (Certeau, 2014). Además, es necesario resaltar que la historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas de intervención variables, que cambian de un país a otro (Gimeno, 2018).

De las 41 respuestas, 16 ejemplifican los diferentes *instrumentos* aprendidos, la mayoría (13) de estudiantes de la UDELAR y, en cambio, ninguno de UNICESMAG. Destacamos también que los tres planes de disciplinas prescriben este contenido. En UNICESMAG se abordan como *técnicas*; en la UDELAR se tematizan los *dispositivos* y su implementación práctica (justificando así las diferentes terminologías utilizadas para referirse a este contenido, instrumentos/dispositivos); y en la UABC se trabajan *instrumentos* de evaluación.

Llama la atención el bajo índice de estudiantes que se apropiaron de este contenido en UNICESMAG (3 de 52); ninguno de ellos señaló ejemplos concretos de registros de evaluación. Por otro lado, la disciplina tampoco aclara cómo se trabaja esto. En lo que se refiere a los futuros docentes, es necesario resaltar la importancia de trabajar estos contenidos en los cursos de formación, ofreciendo la posibilidad de discutir, crear y utilizar diversos tipos de instrumentos en la medida en que proporcionen conocimientos continuos y adecuados al progreso de los estudiantes (Castillo & Cabrerizo, 2003).

También es necesario, al abordar este contenido, considerar la especificidad de la EF, que trata del movimiento, de las diversas manifestaciones corporales. Por lo tanto, la formación necesita discutir y crear *instrumentos evaluativos* que reconozcan los saberes enseñados en EF (Marques, Stieg, Paula, Negreiros, & Santos, 2020), para que los estudiantes entiendan que los conceptos evaluativos son comunes a todas las áreas del saber, pero el saber privilegiado por estas áreas es específico, y es necesario considerar la naturaleza de lo que se propone enseñar. Esto implica pensar específicamente en la construcción de instrumentos que den



visibilidad a cómo los estudiantes se apropian de ese saber que constituye el dominio de las prácticas corporales, su reflexión y producción de saberes derivados de ellas.

Teniendo en cuenta estos aspectos, fue posible aprehender dos prescripciones en esta dirección: el plan de la UABC define como competencia a desarrollar "Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de la enseñanza de la EF, a través del análisis de los planes y programas de la educación básica". De igual forma, el curso de la UDELAR propone "Acompañar la construcción de dispositivos para las prácticas de la EF, justificables y coherentes por quienes los elaboran en términos éticos y epistémicos". La prescripción de la UDELAR también sugiere ampliar la discusión de los instrumentos evaluativos, problematizándolos a partir de la concepción epistemológica que los sustenta.

La quinta categoría corresponde a los *criterios de evaluación* señalados por 40 estudiantes, los cuales pueden entenderse como un conjunto de normas, indicadores y/o ideas provenientes de la evaluación, que permiten comprender lo que un estudiante sabe, entiende o logra hacer en relación con algún tema enseñado y, en consecuencia, permite emitir un juicio de valor sobre el objeto evaluado (García, 2010).

Indicadores evaluativos (Alumna 44, UDELAR). Si evaluar solo por resultados o por el proceso llevado a cabo por el alumno (Alumno 20, UDELAR). Evaluación por logros: que es el resultado de una meta que se ha propuesto desde un determinado tiempo (Alumna 28, UNICESMAG). Logros, competencias, indicadores (Alumno 39, UNICESMAG). Las baterías que podemos utilizar y los parámetros que debemos tomar para llegar a una evaluación (Alumno 4, UABC).

Determinar los aspectos que se deben evaluar en cada etapa del desarrollo, como evaluarlos y porque se evalúa eso (Alumno 12, UABC). Aprendizajes esperados, participación, comprensión de las actividades (Alumna 21, UABC).

Para referirse a los *criterios*, los estudiantes utilizaron términos como *logros*, *competencias*, *indicadores* y *parámetros*, y entendieron su finalidad de determinar los aspectos a evaluar, los cuales podrían establecerse, por ejemplo, a través de aprendizajes esperados, participación

y comprensión de actividades.

Este contenido está prescrito en el plan de UNICESMAG como uno de los objetivos (competencia), para que los estudiantes puedan "establecer criterios de evaluación". Además, se indica el trabajo de Cerda Gutiérrez (2000) sobre el tema, conceptos abordados por el autor que los estudiantes movilizan en sus respuestas: logros, competencias, indicadores. En la disciplina UABC se propone como objetivo de enseñanza que los estudiantes sean capaces de "Analizar los lineamientos de la evaluación desde la Reforma Educativa en la EF, mediante la identificación de los criterios pedagógicos". Y en el caso de la UDELAR, esta prescripción no es tan evidente, lo que puede explicar el bajo porcentaje de respuestas (5%), indicando, en este caso, que el contenido sea tematizado en el apartado "Qué se evalúa y qué no se evalúa".

La categoría *naturaleza de la evaluación* está relacionada con las características de los métodos de evaluación que fundamentan la práctica, y puede desarrollarse *cualitativa y/o cuantitativamente*, como señalaron los estudiantes, y no es posible, en sus narrativas, aprehender detalles de cómo se entienden estas dimensiones. Su presencia en las respuestas de los estudiantes fue predominante en la UDELAR (26 respuestas).

Como evaluar a un alumno de manera cuali y cuantitativamente hablando (Alumno 13, UDELAR). Diferentes enfoques dependiendo de los paradigmas (Alumna 18, UDELAR). Dentro de la asignatura de evaluación se ha estudiado o se ha dado a conocer que la evaluación puede ser, cualitativa o cuantitativa (Alumno 4, UNICESMAG).

Sobre la *naturaleza de la evaluación* (cualitativa y cuantitativa), Sarni (2006) señala que considerando específicamente la EF, ambas circulan en el ámbito educativo. Para la autora, la dimensión cualitativa corresponde a la intención de evaluar para comprender lo aprendido por el estudiante en un sentido continuo y formativo, dotando a los estudiantes de autonomía y autorregulación de los procesos de aprender a aprender; mientras que la dimensión cuantitativa tiene como objetivo evaluar al alumnado con parámetros

observables y cuantificables (centímetros, peso, tiempo), realizándose para poner a prueba ciertas capacidades medibles y situar al evaluado, tanto en relación con los demás como consigo mismo, en la evolución del tiempo o según escalas preestablecidas.

La distinción presentada por Sarni (2006) ayuda a comprender el hecho de que, si bien no se ubica directamente en la prescripción del plan de disciplina de la UDELAR, los estudiantes de la carrera son quienes más se refieren a este aprendizaje. Entendemos que esto puede estar asociado al hecho de que la autora (Sarni, 2006) es también profesora de la disciplina de evaluación, lo que indica una posible movilización de ese contenido por parte de la profesora durante el transcurso de la misma. Por otro lado, entre todos los planes, el de UNICESMAG es el único que indica la prescripción de este contenido, sin embargo, solo dos estudiantes entre los participantes señalaron su aprendizaje. Esto demuestra, entre otras cosas, que el aprendizaje de este y otros contenidos va más allá de lo idealizado (prescrito) para la disciplina, siendo el conocimiento movilizado por los docentes parte fundamental del proceso.

## Conclusiones

En este estudio, buscamos comprender las experiencias de estudiantes de tres carreras de EF en América Latina (UNICESMAG/Colombia, UABC/México y UDELAR/Uruguay) con la enseñanza de la evaluación. Para ello, comparamos aspectos curriculares y narrativas sobre este proceso de aprendizaje. Las narrativas de los 242 estudiantes señalaron seis categorías de contenidos impartidos sobre evaluación: *técnicas*, *finalidad*, *conceptos*, *instrumentos*, *criterios* y *naturaleza*. En general, la enseñanza de *técnicas* fue lo más destacado por ellos, mientras que las *naturalezas* evaluativas fueron menos mencionadas.

Cuando analizamos las narrativas por curso, fue posible aprehender los contenidos más apropiados por los estudiantes en las tres disciplinas/cursos. En esa lógica, identificamos que: a) en la UNICESMAG, la enseñanza de la evaluación privilegia el cómo (*técnicas*) y el qué (*criterios*)

evaluar, en la relación entre las diferencias teóricas (*conceptos*) de esta temática; b) en la UABC, la centralidad está en cómo (*técnicas*), qué (*criterios*) y qué registros evaluativos (*instrumentos*) movilizar; y c) en la UDELAR se destaca el cómo (*técnicas*), el por qué (*finalidades*) y los aspectos teóricos (*conceptos*) que involucran esta práctica.

En el caso de la apropiación de conceptos sobre evaluación, identificamos que se enseñan con diferentes nomenclaturas, pero con la misma comprensión. Por otro lado, existe una confusión conceptual para referirse a lo aprendido, generando, en ocasiones, dificultad para definir los contenidos didácticos con los que tuvieron contacto durante la formación. En el primer caso, es posible comprender el uso de las palabras a través de esquemas de intervención variables, que cambian de un contexto/país a otro. Por otro lado, identificamos que esto puede conducir al uso de conceptos de manera inapropiada e inconsistente, comprometiendo su aprendizaje y, posteriormente, su desempeño profesional en lo que se refiere a la práctica evaluativa.

El cruce de fuentes (respuestas al cuestionario y planes) permitió resaltar las ausencias (lo prescrito y no apropiado por los estudiantes) y los agregados (lo que los estudiantes indicaron haber aprendido, pero no está prescrito), en cuanto a la enseñanza de la evaluación en los tres cursos analizados. En ausencia, se destacan las discusiones sobre los ámbitos de evaluación (evaluación de aprendizajes, curricular, institucional y de sistemas) prescritas en UNICESMAG y el contenido de los *conceptos* presentes en el plan de la UABC, que en ninguno de los casos fueron presentados en las narrativas de los estudiantes. Los agregados corresponden a la *naturaleza* y *conceptos* de la evaluación (referidos y referentes), señalados por los estudiantes de la UDELAR, evidenciando así la autonomía de la docente al momento de impartir tales contenidos en su disciplina, ampliando el conocimiento de sus estudiantes más allá de lo prescrito en el plan, operando así entre el currículo prescrito y el currículo practicado.

El análisis también permitió identificar la ne-

cesidad de que la enseñanza de la evaluación se articule con el área de formación de estos estudiantes, discutiendo la evaluación educativa en sus diferentes matices, y relacionándola con la especificidad de evaluar en EF, considerando los saberes por ella enseñados. En este sentido, percibimos que el plan de UNICESMAG (Evaluación educativa) no establece esta articulación, mientras que el de UDELAR (Planificación, metodología y evaluación de la EF) sí; sin embargo, destaca una configuración en la que es necesario fragmentar el debate de la evaluación con otros objetos de estudio en la formación docente (Planificación, metodología y evaluación).

En vista de los hallazgos de esta investigación, entendemos que el tema de la evaluación es amplio y una disciplina específica no es suficiente para abordar todos sus aspectos, siendo necesario que las diferentes disciplinas que componen la carrera de formación discutan el tema de forma vertical y horizontal, considerando la especificidad de cada disciplina, en especial la EF y las posibles áreas de actuación profesional que posee.

En general, el cuestionario en línea demostró ser una herramienta importante para llevar a cabo este estudio, ya que permitió comprender el aprendizaje de los estudiantes sobre evaluación en tres instituciones de diferentes países. Además, la articulación con los planes de disciplinas permitió comparar lo idealizado (prescrito) y lo realizado (narrado y apropiado). En algunos momentos, debido a las características del instrumento (cuestionario), las respuestas obtenidas fueron directas y cortas, imposibilitando aprehender más detalles de este proceso de aprendizaje, emergiendo en este caso la necesidad de entrevistas presenciales con estos estudiantes (inviabile en esta investigación por el Covid-19), con el fin de profundizar las discusiones señaladas por ellos. Finalmente, señalamos la necesidad de ampliar esta discusión a otros cursos e investigar cómo la evaluación es enseñada y practicada por los docentes que actúan en estos y otros cursos de formación en EF en América Latina.

## Agradecimientos

Los autores agradecen a los estudiantes y docentes de las tres IES participantes. Agradecen al CNPq por la financiación del proyecto aprobado en llamada Universal CNPq nº 28/2018 y a la *Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo* (FAPES) por la financiación del proyecto y por la concesión de la beca de Posdoctorado aprobada en la llamada FAPES nº 15/2022 - *Fixação e Aperfeiçoamento de Doutores no Espírito Santo* (PROFIX 2022), nº de proceso 51005.788.17880.23082022.

## Referencias

- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M., & Devis-Devis, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033-1048.
- Bloch, M. (1998). *História e historiadores*. Lisboa: Teorema.
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de evaluación educativa: escuela básica*. Madrid: Muralla.
- Castillo, S. A., & Cabrerizo, J. D. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Londres: Pearson.
- Ceballos Gurrola, O., Alfonso García, M. R., Medina Rodríguez, R. E., Muela Meza, Z. M., Enriquez Martínez, M. A., & Ceballos Gurrola, E. (2013). Enfoque histórico de la educación física en México. *Actividad Física y Ciencias*, 5(1), 1-30.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total: logros, objetivos, procesos competencias y desempeño*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Certeau, M. (2014). *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (22a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Creswell, J., & Clark, V. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Faustino, C.; Kostina, I., & Vergara, O. (2013). Assessment practices in the English and French component of a foreign languages teacher education program. *Lenguaje*, 41(2), 353-382.
- Frossard, M. L., Stieg, R., & Santos, W. (2020). A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. *Educação Unisinos*, 24, 1-16.
- Gallardo-Fuentes, F. J., & Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. *Retos*, 29, 258-263.
- García Sánchez, I. M. (2010). *Sistema de evaluación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Gimeno, J. S. (2018). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Gómez, M. C. A. (2014). *Concepciones de constructivismo en la revista colombiana "Educación y Cultura" durante el periodo 1984-2005* (Tesis doctoral en Psicología Evolutiva y de la Educación). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Gorini, M. A. G., & Souza, N. A. (2007). Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em educação física. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18(36), 181-193.

Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.

Henríquez Ritchie, P., Boroel Cervantes, B., & Arámburo Vizcarra, V. (2020). Percepciones docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en el nivel educativo superior: el caso de la UABC (México) y la UCM (España). *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 231-256.

Hill, M. F., Ell, F., & Evers, G. (2017). Assessment capability and student self-regulation: the challenge of preparing teachers. *Frontiers in Education*, 2(21), 1-15.

Japiassú, H., & Marcondes, D. (2008). *Dicionário básico de filosofia* (5a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81.

Marques, R., Stieg, R., Paula, S. C., Negreiros, H. L., & Santos, W. (2020). Educación física en el Examen Nacional de Escuela Secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el periodo 2009-2017. *Calidad en la Educación*, (53), 113-146.

Martínez Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en educación superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81.

Mateo, J. A. (2006). *La evaluación educativa: su práctica y otras metáforas*. Lima: Alfaomeg.

Morales-González, B., Edel-Navarro, R., & Aguirre-Aguilar, G. (2017). Transforming initial teacher training: an approach to learning assessment profiles. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 1462-1480.

Mosquera, L. H., & Castillo, L. C. Z. (2019). Assessment of English learning in a language teacher education program. *GIST Education and Learning Research Journal*, 19, 193-214.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.

Nowakowski, P. T. (2007). Trabajo del profesorado universitario según lo evalúan los estudiantes. *Educação*, 30(3), 547-556.

Paula, S. C., Ferreira Neto, A., Stieg, R., Cassani, J. M., Vieira, A. O., & Santos, W. (2018). Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. *Journal of Physical Education*, 29(1), 1-14.

Pérez-Gómez, Á. I. (2010). El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes. En Á. I. Pérez-Gómez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en educación secundaria* (pp. 121-134). Barcelona: Graó.

Reynaga-Estrada, P., Fernández, V. T. M., Acosta, J. J. M., & Rosa, N. D. B. (2015). La formación profesional en educación física en México: antecedentes, situación actual y retos futuros. En A. M. Silva & V. M. Bedoya (Eds.), *Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios* (pp. 197-214). Jundiaí: Paco.

Rodríguez, G. G., & Ibarra, M. S. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.

Santos, R. G., Souza, A. L., & Barbosa, F. N. M. (2013). Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. *Pensar a Prática*, 16, 320-602.

Santos, W., Gama, J. C. F., Paula, S. C., & Stieg, R. (2022). Produção acadêmica sobre avaliação na formação de professores da América Latina. *Estudos em Avaliação Educacional*, 33, e08045.

Santos, W., Paula, S. C., & Stieg, R. (2019). Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em educação física na América Latina. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(1), 99-116.

Sarni, M. (2005). *Aspectos generales de la evaluación*. Montevideo: ISEF.

Sarni, M. (2006). *La evaluación en educación física escolar* (Tesis de Master en Educación). Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.

Sarni, M. (2018). *Evaluación en educación física: entre teorías y prácticas*. Ciudad de General Pico: Grupo Pampeano.

Sarni, M., & Rodríguez, L. (2013). *Buenas prácticas de evaluación del aprendizaje: conocimiento e ideología*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

Sarni, M., Corbo, J., & Noble, J. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *InterCambios*, 8(2), 66-79.

Stieg, R. (2022). *Autores, teorías e concepções de avaliação: uma análise comparada na formação de professores em educação física em sete países da América Latina hispanofalantes* (Tesis doctoral en Educación Física). Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória.

Stieg, R., & Santos, W. (2021). Concepciones de evaluación y Educación Física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la Educación* (55), 82-1.

Stieg, R., & Santos, W. (2023). Propostas de ensino sobre registros avaliativos em treze cursos de formação de professores em Educação Física na América Latina. *Educação Unisinos*, 27, 1–14.

Stieg, R., Ferreira, A., Neto, Frossard, M. L., & Santos, W. (2022). A prescrição para o ensino das tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1–33.

Xu, Y., & He, L. (2019). How pre-service teachers' conceptions of assessment change over practicum: implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education*, 4(145), 1–16.

---

### Sayonara Cunha de Paula

Doctora en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil. Profesora de la Secretaria del Estado de Educación de Espírito Santo (SEDU), Vitória, ES, Brasil.

---

### Ronildo Stieg

Doctor en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil. Investigador y becario postdoctoral (FAPES) del Programa de Postgrado en Educación de Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

---

### José Alfonso Jiménez Moreno

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México, México. Investigador en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en Ensenada, BC, México.

---

### Wagner dos Santos

Doctor en Educación por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil. Profesor Adjunto y Coordinador del Programa de Postgrado en Educación de Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

---

### Endereço para correspondência:

**SAYONARA CUNHA DE PAULA**

**RONILDO STIEG**

**WAGNER DOS SANTOS**

Universidade Federal do Espírito Santo

Avenida Fernando Ferrari, 514

Goiabeiras, 29075-910

Vitória, ES, Brasil

**JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO**

Universidad Autónoma de Baja California

Carretera Tijuana

Ensenada KM 103

Pedregal Playitas, 22860

Ensenada, Baja California, México

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*