

Concepciones evaluativas y de formación del profesorado de educación física: análisis de planes de asignaturas en cinco países de Sudamérica

Ronildo Stiegⁱ

Mariana Sarniⁱⁱ

Wagner dos Santosⁱⁱⁱ

Resumen

El artículo analiza el contenido prescrito en planes de asignaturas para identificar las concepciones de evaluación y de formación del profesorado en Educación Física en cinco países de Sudamérica (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela). Se caracteriza por ser una investigación cualitativa, exploratoria, basada en el análisis documental y en el método comparativo. Las fuentes utilizadas son 10 planes de asignaturas y 50 bibliografías prescritas en estos planes. Los resultados muestran que las asignaturas prescriben dos categorías de concepciones evaluativas: a) las constructivistas; y b) las críticas. Se concluye que las asignaturas han tenido en cuenta diferentes concepciones evaluativas, aunque la formación esté fundamentada en teorías constructivistas, y se señala la relevancia de estas discusiones y sus implicaciones en la práctica profesional de la Educación Física en los países analizados.

Palabras clave: concepciones de evaluación; educación física; formación del profesorado; América del Sur; currículo.

Concepções avaliativas e formação de professores de educação física: análise de disciplinas em cinco países da América do Sul

Resumo

O artigo analisa os conteúdos prescritos em 10 planos de disciplinas para identificar as concepções de avaliação e formação de professores em Educação Física em cinco países sul-americanos (Chile, Colômbia, Equador, Uruguai e Venezuela). Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória, baseada na análise documental e no método comparativo. As fontes utilizadas são 10 planos de disciplinas e 50 bibliografias prescritas nesses planos. Os resultados mostram que os planos de disciplinas prescrevem duas categorias de concepções avaliativas: a) construtivista e b) crítica. Conclui-se que os planos de disciplinas levaram em conta diferentes concepções avaliativas, embora a

ⁱ Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil. Bolsista de Pós-Doutorado FAPES PROFIX, Edital n.º 15/2022, processo n.º 51005.788.17880.23082022. E-mail: ronildo.stieg@yahoo.com.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8698-4087>.

ⁱⁱ Doutora em Educação Física pela *Universidad Autónoma de Madrid*, Espanha. Professora e Diretora do *Instituto Superior de Educação Física (ISEF/UEDELAR)*, Uruguai. E-mail: marianasarni@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9265-56581>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil. Professor e Diretor de Pós-Graduação (PRPPG/UFES). Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq – Nível 2. E-mail: wagnercefd@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>.

formação seja baseada em teorias construtivistas, e destaca-se a relevância dessas discussões e suas implicações na prática profissional da Educação Física nos países analisados.

Palavras-chave: concepções de avaliação; educação física; formação de professores; América do Sul; currículo.

*Assessment and teachers training conceptions of physical education:
analysis based on discipline plans in five South American countries*

Abstract

The article analyzes the prescribed content in discipline plans to identify the conceptions of assessment and teacher training in Physical Education in five South American countries (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay, and Venezuela). This study is characterized as qualitative and exploratory, utilizing documentary analysis and the comparative method. The sources include 10 discipline plans and 50 bibliographies prescribed in these plans. The results reveal that the discipline plans prescribe two categories of assessment conceptions: a) constructivist and b) critical. It is concluded that the discipline plans incorporate various assessment conceptions, with a predominant emphasis on constructivist theories. The study highlights the relevance of these discussions and their implications for the professional practice of Physical Education in the analyzed countries.

Keywords: assessment conceptions; physical education; teacher training; South America; curriculum.

1 INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa constituye un campo profesional y de estudio que abarca aspectos como el currículo, la certificación de las instituciones educativas, el desempeño docente, los materiales didácticos y el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, reconocer la evaluación como una de las interfaces que involucra actividades docentes ha suscitado preocupación entre muchos investigadores (Stiggins, 1999; Smith, 2007; Brown, 2008; Campbell, 2013; Deluca; Bellara, 2013; Hill; Ell; Eyers, 2017; Kanjee, 2018; Levy-Varad; Alhija, 2018).

Al convertirse en un campo de estudio, la evaluación educativa ha abierto nuevas posibilidades investigativas. Se observan esfuerzos en investigaciones centradas en las concepciones de evaluación y sus propósitos (Stufflebeam; Shinkfield, 1987; Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004; Borges; Rothen, 2019; Stieg *et al.*, 2018; 2020). Estos autores analizaron el tema clasificándolo en seis concepciones de evaluación: a) **orientada a los objetivos** de Ralph Tyler; b) **basada en el método científico** de Edward Suchman; c) **basada**

en la **planificación** o el **valor agregado** de Lee Cronbach; d) **orientada a la mejora** en vista del contexto, información, procesos y productos de Daniel Stufflebeam; e) **responsiva** de Robert Stake; y f) **iluminativa** de Malcom Parlett y Dan Hamilton.

De modo específico, Stieg *et al.* (2018; 2020) encontraron la articulación entre el currículo prescrito y la enseñanza de las concepciones de evaluación en planes de asignaturas de ocho cursos de formación del profesorado en Educación Física (EF) en ocho universidades brasileñas. Entre los hallazgos, los autores destacan las concepciones de evaluación con enfoques críticos, revelando que esta también caracteriza la concepción de la formación en EF presente en estos cursos.

Ante la variedad de concepciones evaluativas y de formación existentes y sus consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es pertinente cuestionar: ¿cuál es la importancia de prescribir el estudio de las concepciones de evaluación en los cursos de formación del profesorado? ¿Qué implicaciones puede tener este conocimiento para el futuro desempeño docente? ¿Existen cursos de formación de profesores de EF en Sudamérica que prescriban en sus planes de asignaturas algo sobre las concepciones de evaluación? Si es así, ¿cuáles son las diferencias y similitudes entre las concepciones de evaluación y de formación en EF presentes en estos cursos?

Al considerar el estudio de las concepciones de evaluación y de formación del profesorado, es necesario entender que estas no operan de forma aislada, ya que, como enfatiza Chueiri (2008), están al servicio de un modelo teórico del mundo, de la ciencia y de la educación. Por lo tanto, la evaluación no es un fin en sí misma, sino que está delimitada por una determinada teoría y práctica pedagógica. Ante una producción limitada que establece sus análisis entre las concepciones de la evaluación y su conexión con la formación del profesorado (Fernandes, 2009; Stieg *et al.*, 2018; 2020; Stieg; Santos, 2021; Stieg, 2016, 2022), entendemos que este tipo de investigación ofrece elementos para comprender las concepciones más allá de su finalidad, así como las concepciones de formación del sujeto y la sociedad que las constituyen. Además, puede revelar cómo operan sus teorías.

A la luz de lo anterior, este estudio se propone analizar cómo los cursos de formación del profesorado de EF en 10 instituciones de Sudamérica han trabajado con las concepciones de evaluación. Para ello, centra sus análisis en lo prescrito en los planes de asignaturas y en la

utilización de un conjunto de bibliografías para llevar a cabo su enseñanza. Además, busca comprender qué concepciones de formación del profesorado están presentes en estos cursos.

Comprendemos que la formación del profesorado debe estar orientada al ejercicio de la profesión, es decir, debe centrarse en la formación para el desempeño de la docencia. En ese sentido, quizás no haya mejor forma de juzgar el estado de una profesión que analizar cómo cada curso se ocupa de la formación de sus futuros profesionales (Nóvoa, 2017).

2 TEORÍA Y METODOLOGÍA

El presente artículo se caracteriza por ser una investigación cualitativa de carácter exploratorio (Creswell; Plano Clark, 2013), basada en el análisis crítico-documental (Bloch, 2001). La interpretación de los datos se realizó utilizando el método comparativo (Bloch, 1998) para evitar un enfoque unilateral en el objeto investigado.

Se utilizan como fuentes 10 planes de asignaturas, entendidos aquí como currículos prescritos (Gimeno Sacristán, 1988), y 50 bibliografías prescritas en estos planes. Para comprender estos documentos, tomamos las **pistas** y la **evidencias** para producir comparaciones y clasificaciones (Ginzburg, 1989). Este enfoque nos permitió unir información e interpretaciones como elementos esenciales para el análisis de la presencia de determinadas concepciones de evaluación en los cursos de formación del profesorado en EF.

Los análisis se centraron en los conceptos de **concepciones de evaluación** y de **enfoques teóricos**. Por **concepción de evaluación** se entiende la forma en que cada autor de una determinada bibliografía la concibe, dándole una denominación específica que, a su vez, está estrechamente relacionada con los cambios que se han producido en relación con las concepciones de educación que orientan las prácticas pedagógicas (Chueiri, 2008). En general, estas concepciones corresponden a un conjunto de actividades que expertos en evaluación prescriben y consideran como las mejores formas de llevar a cabo la práctica evaluativa (Hansen; Alkin; Wallace, 2013).

Por **enfoque teórico** se entiende aquellas teorías que permiten al personal investigador situar su objeto de estudio y sus inquietudes en el ámbito del área de conocimiento en la que está insertado (Antropología, Biología, Filosofía, Pedagogía, Psicología y Sociología). En ella

radica la representación histórica, las formas de concebir al sujeto y al mundo consistentes con los cambios socioculturales y teóricos en términos epistemológicos y prácticos (Bock; Furtado; Teixeira, 2001; Silva *et al.*, 2018; Stieg, 2022).

Se entiende que una **concepción de evaluación** se constituye a partir de un **enfoque teórico** que permite su conceptualización y la delimitación de las prácticas evaluativas. Para Shadish, Cook y Leviton (1991), las concepciones de evaluación deben ser analizadas desde sus enfoques teóricos para identificar sus propuestas, cuándo y dónde pueden ser utilizadas. Según Bloch (2001), en la trayectoria histórica de la humanidad, la gente tiende a mantener las palabras, pero dándoles nuevos significados. Así, al asumir los conceptos de **concepciones de evaluación y enfoques teóricos** como palabras llenas de significados, no se podrían describir simplemente por su etimología, sino estudiar su semántica histórica (Bloch, 2001).

Además, esta discusión se articuló con el concepto de **formación inicial del profesorado** (Nóvoa, 2017), que constituye el hilo conductor de los análisis, ya que lo que está prescrito en los planes de asignaturas sobre concepciones de evaluación se da en los cursos de formación inicial del profesorado de EF. Si bien se identificaron aproximaciones o variaciones en relación con las concepciones de evaluación presentes en las asignaturas, todas las fuentes fueron analizadas en su particularidad e integridad. A través de esta estrategia fue posible establecer puntos de conexión, aproximaciones y distancias, lo que nos permitió comprender los hechos a través de comparaciones.

El análisis de las fuentes se inició después de la autorización para acceder a la base de datos constituida por la Universidad Federal de Espírito Santo a través del proyecto *Evaluación educativa en la formación docente de Educación Física en América Latina: diálogos con estudiantes*, Circular Universal CNPq n.º 28/2018, bajo el Proceso n.º 435.310/2018-6. La base de datos del proyecto fue creada con base en cinco criterios: a) ser una institución ubicada en un país de América Latina hispanohablante; b) ofrecer un curso de formación del profesorado en EF; c) tener en su programa de estudios una asignatura específica sobre evaluación educativa; d) tener acceso abierto al plan de asignatura y/o mostrar interés en participar en la investigación, confirmando por correo electrónico; e) tener prescrito en sus planes bibliografías con la palabra **evaluación** del área de **Educación**. Todo este proceso se llevó a cabo de enero

a mayo de 2019. Entre los 18 países de Latinoamérica hispanohablantes, cinco cumplieron con todos los criterios, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 - Criterios de selección de las fuentes y número de países, instituciones y asignaturas

Criterio a	Criterio b	Criterio c	Criterio d	Criterio e
Países	Número de instituciones que ofrecen cursos de EF	Número de cursos de EF que ofrecen una asignatura de evaluación	Número de planes de asignaturas obtenidos	Número de planes que prescriben bibliografías sobre evaluación en el área de Educación
Argentina	71	4	2	0
Chile	24	17	5	4
Colombia	24	6	2	2
México	16	2	1	0
Perú	5	2	0	0
Ecuador	8	1	1	1
Uruguay	2	2	1	1
Venezuela	6	4	2	2
Total	156	38	14	10

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 2 se obtuvieron del mapeo de contactos (correos electrónicos y teléfonos) de la coordinación de cursos de EF disponibles en los sitios *web* de las instituciones. Para su elaboración, se tuvieron en cuenta las informaciones presentes en los respectivos documentos analizados.

Tabla 2 - Países, instituciones, siglas, asignaturas y años de los documentos

Países	Instituciones y sigla	Asignaturas	Año del documento
Chile	Universidad de Concepción UDEC/CHL	Evaluación de aprendizajes	2013
	Universidad de Atacama UDA/CHL	Evaluación educacional	2016
	Universidad Andrés Bello UNAB/CHL	Currículo y evaluación	2009
	Universidad Adventista de Chile UNACH/CHL	Evaluación educacional	2016
Colombia	Universidad Católica de Oriente UCO/COL	Teoría de la evaluación escolar	2008
	Instituto Universitario del Centro de Estudios Superiores María Goretti IUCESMAG/COL	Evaluación educativa	2015
Ecuador	Universidad Nacional de Loja UNL/ECU	Evaluación curricular	2016
Uruguay	Universidad de la República UDELAR/URY	Evaluación	2004

Tabla 2 - Países, instituciones, siglas, asignaturas y años de los documentos

Países	Instituciones y sigla	Asignaturas	(conclusión) Año del documento
Venezuela	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ/VEN	Evaluación del aprendizaje	2007
	Universidad Nacional Experimental de Guayana UNEG/VEN	Evaluación de los aprendizajes	2014

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el criterio **e** de la investigación (Tabla 1), se extrajeron las bibliografías prescritas en los 10 planes de asignaturas que contenían la palabra “evaluación” en los títulos, tanto en español (antropometría, evaluación, pruebas y/o test) como en inglés (**assessment, evaluation, measurement** y/o **test**). Del total de 91 bibliografías prescritas en los 14 planes (criterio **d**), en 71 se identificaron las concepciones evaluativas. Posteriormente, se realizó una nueva clasificación de las bibliografías: a) las del área de Educación (50), y b) las del área de EF (21). Sin embargo, para el análisis de este estudio, se consideraron únicamente las pertenecientes a la categoría **a** (Educación) prescritas en 10 planes de asignaturas de cinco países (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela), como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3 - Asignaturas y parte del plan donde se prescribe la enseñanza de concepciones de evaluación

Asignatura	Local del plan donde se prescribe su enseñanza	Bibliografías prescritas
UDEC/CHL	Bibliografías y objetivos	Castillo Arredondo (2002, 2003); Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Chile (2006); Flórez (1999); House (1994); Jorba y Sanmartí (2000); Santos Guerra (1996a, 1996b); Stake (2006)
UNAB/CHL	Bibliografías, contenidos y objetivos	Ahumada (2005); Casanova (1997)
UNACH/CHL	Bibliografías y contenidos	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Castro, Correa y Lira (2006); Lamas (2006); Muñoz Vega (2006)
UDA/CHL	Bibliografías y objetivos	Ballester <i>et al.</i> (2000); Castillo Arredondo (2002); Chile (2009, 2018); Monereo (2009); Stobart (2010)

Tabla 3 - Asignaturas y parte del plan donde se prescribe la enseñanza de concepciones de evaluación

(conclusión)

Asignatura	Local del plan donde se prescribe su enseñanza	Bibliografías prescritas
IUCESMAG/COL	Bibliografías y contenidos	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997); Bogoya Maldonado <i>et al.</i> (1999); Bustamante (2001); Castillo Arredondo (2002); Cerda (2000, 2003); Delgado (1996); Monedero Moya (1998); Niño Zafra (1995); Santos Guerra (1996b, 2003)
UCO/COL	Bibliografías y objetivos	Bustamante (1994); Casanova (1997); Pérez y Bustamante (1996)
UNL/ECU	Bibliografías	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012) Mateo Andrés (2006)
UDELAR/URY	Bibliografías, contenidos y objetivos	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997); Camilloni <i>et al.</i> (1998); Hoffmann (1991); Monedero Moya (1998); Sales y Torres (1993); Santos Guerra (1998)
UNEG/VEN	Bibliografías, contenidos y objetivos	Coll y Martín (1996); Hidalgo y Silva (2003); Rosales (2000)
UNELLEZ/VEN	Bibliografías, contenidos y objetivos	Alfaro (2000); Santos Guerra (2003); Shaw (2003)

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de categorización implicó el análisis exhaustivo de los planes de asignaturas y la revisión completa de las bibliografías. De los planes de asignaturas, se tomaron las secciones donde se prescribía la enseñanza de concepciones de evaluación. Con respecto a las 50 bibliografías, se profundizó en el análisis de las concepciones de evaluación que contenían, así como en la identificación de los enfoques teóricos que las respaldan. Este estudio estableció como criterio la adhesión a las concepciones descritas en estas bibliografías (Hansen; Alkin; Wallace, 2013).

La decisión de analizar a fondo las concepciones evaluativas y sus enfoques teóricos fue una medida adoptada para facilitar la comparación con las concepciones de formación del profesorado en EF en los 10 cursos de cinco países sudamericanos. En este contexto, los análisis se centraron específicamente en el contenido de las bibliografías, sin considerar la trayectoria de producción de sus autores. Por lo tanto, el objetivo no fue etiquetar los trabajos, sino destacar las particularidades y potencialidades de cada uno de ellos dentro de los programas de formación docente para establecer un marco teórico sobre evaluación (Stieg, 2022).

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras revisar las síntesis de las bibliografías y ajustar los datos según las similitudes y diferencias encontradas, se identificaron dos categorías de análisis: a) concepciones de evaluación constructivistas y su presencia en las asignaturas; y b) concepciones de evaluación críticas y su presencia en las asignaturas.

3.1 Concepciones de evaluación constructivistas y su presencia en las asignaturas

Esta sección del artículo se dedica a comprender las concepciones de evaluación fundamentadas en el **constructivismo**. Ahumada (2005) destaca que en las últimas décadas han surgido numerosos enfoques educativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la formulación de propuestas curriculares que convergen diversas teorías psicológicas (constructivistas). El autor divide estas teorías en al menos tres categorías: **constructivismo endógeno** inspirado en Piaget (1954), **constructivismo dialéctico** propuesto por Vygotsky (1980); y **constructivismo exógeno** defendido por Merrill (1983).

Según los análisis realizados, se identificaron las concepciones de evaluación basadas en el **constructivismo endógeno** y **dialéctico**, como se muestra en la Tabla 4. En ella se detallan el enfoque teórico, las respectivas concepciones de evaluación, las bibliografías y las asignaturas en las que fueron prescritas.

Tabla 4 - Concepciones de evaluación constructivistas, bibliografías y asignaturas

(continuará)

Enfoque teórico	Concepción de evaluación	Bibliografía	Asignatura
Constructivismo endógeno	Auténtica	Ahumada (2005)	UNAB/CHL
		Monereo (2009)	UDA/CHL
	Continua	Castillo Arredondo (2002, 2003), Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003, 2012)	UDEC/CHL, UNACH/CHL, UDA/CHL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU
		Coll y Martín (1996) Coll y Onrubia (1999)	UNEG/VEN, UDEC/CHL
	Comunicativa	Monedero Moya (1998)	IUCESMAG/COL, UDELAR/URY
		Como investigación	Pérez y Bustamante (1996) Bustamante (1994, 2001)

Tabla 4 - Concepciones de evaluación constructivistas, bibliografías y asignaturas

(conclusión)

Enfoque teórico	Concepción de evaluación	Bibliografía	Asignatura	
Constructivismo dialéctico	Edumétrica	Muñoz Vega (2006)	UNACH/CHL	
	Mediadora	Hoffmann (1991)	UDELAR/URY	
	Compresiva	Castro, Correa y Lira (2006)	UNACH/CHL	
	Constructivista		Alfaro (2000)	UNELLEZ/VEN
			Camilloni <i>et al.</i> (1998)	UDELAR/URY
			Flórez (1999)	UDEC/CHL
	Para el aprendizaje	Chile (1998, 2006, 2008, 2010), Stobart (2010)	UDA/CHL, UDEC/CHL	
	Participativa y constructiva	Hidalgo y Silva (2003)	UNEG/VEN	
	Por competencias	Bogoya Maldonado <i>et al.</i> (1999)	IUCESMAG/COL	
	Cualitativa formativa	Casanova (1997)	UNAB/CHL, UCO/COL	
Reguladora	Jorba y Sanmartí (2000)	UDEC/CHL		

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 4, seis concepciones de evaluación se basan en el **constructivismo endógeno**. También se identifica que estas concepciones son recurrentes en cuatro asignaturas de Chile (UNAB, UDA, UDEC y UNACH), dos de Colombia (IUCESMAG y UCO), y una de Ecuador (UNL), Uruguay (UDELAR) y Venezuela (UNELLEZ) respectivamente. Otras siete concepciones de evaluación se fundamentan en el **constructivismo dialéctico** y están presentes en las mismas asignaturas de Chile (UNAB, UDA, UDEC y UNACH), Colombia (IUCESMAG y UCO), Uruguay (UDELAR) y Venezuela (UNELLEZ y UNEG).

En este caso, son seis las concepciones de evaluación (**auténtica, continua, comunicativa, como investigación, edumétrica y mediadora**) que se originan del **constructivismo endógeno** de Jean Piaget, quien concibe el aprendizaje desde etapas del desarrollo cognitivo. Debido a su enfoque teórico en la Psicología, el autor considera que lo biológico determina lo cultural de un individuo. A partir de esta fundamentación teórica, se observa un conjunto de bibliografías con distintas concepciones de evaluación. Es decir, aunque las concepciones provengan de la misma teoría (**constructivismo endógeno**), la interpretación de esta teoría para entender la evaluación es específica. Esto, a su vez, proporciona pistas sobre

por qué algunas bibliografías se repiten en diferentes asignaturas mientras que otras son únicas en ciertos contextos.

Al comparar las concepciones (basadas en bibliografías prescritas) entre asignaturas, se observa cierta singularidad: a) en Chile, las concepciones **auténtica** y **edumétrica**; b) en Colombia, la evaluación **como investigación**; y c) en Uruguay, la concepción **mediadora**. Otro aspecto notable es la presencia de una misma concepción de evaluación en asignaturas de diferentes países, como la **comunicativa** (Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela) y la **continua** (Chile, Colombia y Ecuador).

Al analizar las concepciones de evaluación desde el enfoque **constructivista endógeno** según lo prescrito en los planes de asignaturas, se encontraron similitudes. En relación con la concepción de evaluación **continua**, se observó que el plan de UDEC/CHL establece como objetivo llevar a los estudiantes del curso a caracterizar los elementos teóricos “[...] del proceso de regulación continua de los aprendizajes, así como explicitar los principios y herramientas clave de los principales enfoques evaluativos para el aprendizaje y evaluación por competencias” (UDEC/CHL, 2003, p. 1). Aunque el plan no indica explícitamente la enseñanza de la concepción de evaluación **comunicativa**, los fragmentos refuerzan la presencia del enfoque constructivista en UDEC/CHL al establecer como objetivos de la asignatura proporcionar los elementos para comprender y acercar a los estudiantes en formación a una **evaluación basada en competencias**.

Se identificó algo similar en el plan de UDA/CHL, que prescribe en sus objetivos la enseñanza de las concepciones de evaluación **auténtica** y **para el aprendizaje**: “[...] analiza críticamente evaluaciones (en lo posible auténticas) y comprende los principios básicos de la evaluación para el aprendizaje y su relación con la enseñanza” (UDA/CHL, 2016, p. 5). Aunque no se menciona explícitamente la concepción **continua** como objetivo, hay evidencias de que la concepción formativa de la asignatura UDA/CHL está estrechamente alineada con el **constructivismo endógeno**.

En la asignatura de UNEG/VEN, la relación entre la evaluación **comunicativa** y el contenido prescrito en su unidad didáctica sugiere que la concepción formativa en EF presente en el curso también se acerca al **constructivismo endógeno**, especialmente al declarar que “[...] evalúa las competencias del alumnado para asegurar la formación integral y un

determinado perfil de egreso, con responsabilidad y comunicación asertiva apoyada en referentes pedagógicos y metodológicos validos” (UNEG/VEN, 2007, p. 2).

La asignatura de IUCESMAG/COL realiza aproximaciones con dos concepciones de evaluación basadas en el **constructivismo endógeno**, evidenciando que la evaluación **continua** refleja la concepción formativa del curso al considerar relevante mencionar que todos los medios e instrumentos “[...] se aplicarán bajo la plataforma proporcionada por la evaluación continua, la cual permite medir el progreso del proceso con fines de mejora y evita caer en subjetividades” (IUCESMAG/COL, 2015, p. 9).

El plan de asignatura de UNL/ECU no prescribe contenidos u objetivos de enseñanza relacionados con la concepción de evaluación **continua**, pero, en cambio, indica proporcionar los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que faciliten la práctica del futuro personal docente en la aplicación de metodologías básicas para la evaluación en el área de EF, así como la evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado, orientada a mejorar la calidad de los procesos educativos.

Se observa en esta categoría que, en las asignaturas de al menos nueve cursos, existe una variedad de bibliografías (14) que se fundamentan en el **constructivismo endógeno** y presentan diferentes concepciones de evaluación (6). En términos generales, estas bibliografías sostienen que la conexión entre la evaluación y el sujeto del aprendizaje implica: a) comprender las dificultades específicas del alumnado (Hoffmann, 1991); b) proponer esquemas de interpretación basados en la verificación de hipótesis, dada su naturaleza investigativa (Bustamante, 1994; Pérez; Bustamante, 1996); c) valorar los conocimientos culturales adquiridos y asimilados por los estudiantes como fundamentales para su desarrollo (Monedero Moya, 1998; Coll; Onrubia, 1999); d) llevar a cabo una evaluación centrada en la toma de decisiones basadas en los resultados obtenidos, con el fin de reorientar las prácticas pedagógicas posteriores (Ahumada, 2005; Monereo, 2009); e) reconocer la diversidad de los alumnos y adaptar la evaluación a sus necesidades (Muñoz Vega, 2006); y f) establecer una relación estrecha entre ambos, lo que requiere más tiempo del profesorado para la función de evaluar (Castillo Arredondo; Cabrerizo, 2012).

En este sentido, pensar en una concepción de evaluación basada en el **constructivismo** de Piaget implica considerar un marco previamente establecido de objetivos de aprendizaje,

que pueden ser competencias prescritas al sujeto y que, al mismo tiempo, definen lo que debe hacer y lograr en cada etapa o fase de desarrollo.

Según la Tabla 4, otras siete concepciones de evaluación se fundamentan en el **constructivismo dialéctico**, basado en la Psicología Cultural Histórica de Lev Vygotsky, quien concibe los procesos de aprendizaje desde las zonas de desarrollo próximo. Dentro de esta perspectiva, la evaluación privilegia los aspectos dialógicos para identificar los procesos de aprendizaje del alumnado y determinar los ajustes necesarios para adquirir nuevos conocimientos. Estas concepciones son recurrentes en nueve asignaturas (UNAB/CHL, UDA/CHL, UDEC/CHL, UNACH/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN y UNEG/VEN).

Al establecer comparaciones entre las concepciones evaluativas basadas en el **constructivismo dialéctico** y las asignaturas donde se ha prescrito sobre ellas, se encontraron algunas singularidades: a) en Chile, se destacan las evaluaciones **comprensiva, para el aprendizaje y reguladora**; b) en Colombia, la **evaluación por competencias**; y c) en Venezuela, la concepción **participativa y constructiva**. Otro aspecto corresponde a la presencia de una misma concepción en asignaturas de diferentes países, tales como la **constructivista** (Chile, Uruguay y Venezuela), y la **cualitativa formativa** (Chile y Colombia).

Al comparar las concepciones de evaluación con los objetivos de los planes de asignaturas, se identificaron algunas similitudes. En UDEC/CHL, se observan aproximaciones con la concepción **constructivista** de la evaluación al prescribir “[...] análisis psicométrico, edumétrico y constructivista de los resultados de aprendizaje. Contrastar el dispositivo de regulación y autorregulación de los aprendizajes con la propuesta evaluativa” (UDEC/CHL, 2013, p. 1).

Si bien no existe una directriz específica para enseñar la concepción de **evaluación por competencias** en el plan de IUCESMAG/COL, se identificaron algunas aproximaciones al prescribir que se busca que el alumnado analice, caracterice y asimile en sus contextos formativos de aprendizaje y práctica pedagógica el proceso conceptual, procedimental, actitudinal y normativo de la evaluación en el ámbito educativo. Este “[...] punto resulta crucial para garantizar un proceso formativo integral pertinente y ajustado a las normas y competencias planteadas para el contexto educativo y profesional” (IUCESMAG/COL, 2015, p. 2).

Una situación similar ocurrió en la asignatura de UCO/COL, que tampoco ha prescrito en sus objetivos la enseñanza de la concepción de evaluación **cualitativa formativa**. Sin embargo, se evidencia un acercamiento al **constructivismo dialéctico** al anunciar que pretende “[...] formar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, en las que ya el alumnado debe tener fundamentación puesto que ellas son las competencias básicas de la educación en Colombia” (UCO/COL, 2008, p. 2).

En concreto, las concepciones de evaluación pertenecientes al **constructivismo dialéctico** comprenden que: a) el aprendizaje y la evaluación deben ser igualmente formativos (Casanova, 1997); b) su riqueza teórica radica en la posibilidad de generar propuestas prácticas para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camilloni *et al.*, 1998); c) el alumnado participa en el diseño y aplicación de sus propias reglas escolares y también puede dirigir las (Flórez, 1999); d) el diálogo directo con los sujetos de la evaluación permite reconocer el punto de partida y establecer una calificación progresiva (Bogoya Maldonado *et al.*, 1999); e) los procesos de aprendizaje se desarrollan de manera progresiva, dialógica y colectiva (Alfaro, 2000); f) el aprendizaje se internaliza a través de los significados que tienen los elementos culturales en el contexto de la interacción social (Jorba; Sanmartí, 2000; Castro; Correa; Lira, 2006); g) evaluar consiste en un proceso de observación, seguimiento y establecimiento de juicios sobre el estado de aprendizaje del alumnado en función de lo que producen en su trabajo, desempeños e interacciones en el aula (Chile, 2006; Stobart, 2010); h) el conocimiento es una construcción humana a través de procesos psicológicos superiores, que se adquieren e interiorizan en un contexto social (Hidalgo; Silva, 2003).

En otras palabras, todas estas concepciones se fundamentan en el **constructivismo dialéctico** de Vygotsky, para quien el aprendizaje ocurre en un contexto sociocultural. A mayor interacción, mayores son las posibilidades de construcción y asimilación de conocimientos, por lo tanto, al evaluarlos es necesario considerar las características individuales de cada estudiante. En este sentido, se comprende que las asignaturas de Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela han enseñado a sus estudiantes de cursos de EF concepciones evaluativas basadas en este enfoque teórico.

Dado estos hallazgos, surge una interrogante: siendo la evaluación una asignatura específica dentro del currículo más amplio, ¿hasta qué punto logra articular esta discusión con la propia concepción de formación del profesorado del curso?

Ordoñez-Ocampos, Ochoa-Romero y Espinoza-Freire (2020) señalan que la influencia del constructivismo es algo común en países de Latinoamérica. Lo mismo ocurre en los sistemas educativos de Ecuador, que, “[...] toma la postura constructivista, la que se da a mediados de la primera década del siglo XXI, de ahí la importancia de analizar su aplicación y los resultados que de él se devienen” (Ordoñez-Ocampos; Ochoa-Romero, Espinoza-Freire, 2020, p. 20). Además, los autores añaden que, tanto en la literatura como en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Ecuador, se han encontrado pocas investigaciones sobre este enfoque teórico, a pesar de representar una trascendencia para los sistemas educativos de diferentes países de Latinoamérica.

Según Gómez (2014), el constructivismo ha tenido una gran influencia en la educación colombiana, especialmente en las reformas educativas hasta épocas recientes. Además, el sentido de la evaluación adoptado por los cursos de EF en Colombia (IUCESMAG/COL y UCO/COL) ha reflejado un enfoque constructivista, en el cual se establece una visión académica más sólida sobre lo que se espera que los estudiantes hagan, conozcan y demuestren en su proceso de aprendizaje. Según el autor, todo esto debe estar alineado con el perfil de egreso definido por cada institución y programa específico de formación de docentes en el país (Gómez, 2014).

Rodríguez Trujillo (2004) destaca que algo similar ocurre en los cursos de formación en Venezuela. Según el autor, los diseños curriculares han sido modificados por lo menos en dos ocasiones, con el objetivo de reducir la influencia del conductismo y orientarse hacia una concepción constructivista del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, lo cual se ha observado en las asignaturas UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN.

Por su parte, Méndez (2006) señala que las reformas del sistema educativo chileno, en general, y de la formación inicial del profesorado, han impulsado el enfoque constructivista, promoviendo una formación integral.

En lo que refiere al proceso enseñanza-aprendizaje, éste debe estar orientado significativamente al logro del desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas de los alumnos, como también de las competencias para crear y establecer

relaciones interpersonales y comunicarse de manera inteligente con las demás personas, con tolerancia y respeto (Méndez, 2006, p. 14).

En Uruguay, aunque se hayan prescrito bibliografías de la teoría crítica, según los hallazgos de Sarni, Corbo y Noble (2021), en el curso de UDELAR/URY el enfoque teórico de formación en EF consiste en evaluar para comprender (concepción constructivista), mientras que hasta la fecha es notable la ausencia de evaluar para transformar (perspectiva crítica).

Por lo tanto, esta discusión en los cursos de formación del profesorado es relevante para que el alumnado comprenda que el enfoque teórico constructivista (y sus diferentes vertientes) ha influido en muchas reformas curriculares, incluso en Latinoamérica. Esto requiere un esfuerzo por parte del personal docente que imparte asignaturas en los cursos de formación del profesorado, proporcionando a sus estudiantes discusiones que les ayuden a comprender lo que significa enseñar y evaluar desde las teorías constructivistas. Pues, una cosa es entender que el aprendizaje del sujeto se da a través de etapas de desarrollo y, por lo tanto, el entorno tendrá poca influencia en este proceso, como en el caso del **constructivismo endógeno** de Piaget; otra cosa es entender que el aprendizaje ocurre a través de interacciones sociales y, cuanto mayor sea el estímulo, mayores serán los procesos de aprendizaje, como en el caso del **constructivismo dialéctico** propuesto por Vygotsky.

Se entiende que los cursos cuyo objetivo sea formar maestros y maestras deben permitir una comprensión amplia del alcance teórico de la evaluación. Al mismo tiempo, es esencial clarificar qué enfoque teórico prevalece en el curso, así como determinar en qué medida una concepción de evaluación puede traducirse en instrumentos evaluativos y cómo se utilizarán sus resultados.

3.2 Concepciones de evaluación críticas y su presencia en las asignaturas

A partir de las bibliografías prescritas en los planes de asignaturas, se identificaron concepciones de evaluación que se basan en enfoques teóricos **críticos**, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5 - Concepciones de evaluación críticas, bibliografías y asignaturas

Enfoque teórico	Concepción de evaluación	Bibliografía	Asignatura
Materialismo Histórico-Dialéctico	Dialéctica de la totalidad	Cerda (2000, 2003)	IUCESMAG/COL
Teoría del Aprendizaje Social	Integral	Delgado (1996)	IUCESMAG/COL
Teoría del Aprendizaje Experimental	Reflexión sobre la enseñanza	Rosales (2000)	UNEG/VEN
Teoría de la Justicia	Justicia pedagógica	House (1994), Lamas (2006)	UDEC/CHL UNACH/CHL
Teoría de la Complejidad	Contrahegemónica	Sales y Torres (1993)	UDELAR/URY
Teoría Sociocrítica	Democrática	Mateo Andrés (2006)	UNL/ECU
		Ballester <i>et al.</i> (2000)	UDA/CHL
		Santos Guerra (1996a, 1996b, 1998, 2003)	UDEC/CHL UDELAR/URY IUCESMAG/COL UNELLEZ/VEN
	Cualitativa	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997)	IUCESMAG/COL UDELAR/URY
		Niño Zafra (1995)	IUCESMAG/COL
		Shaw (2003)	UNELLEZ/VEN
	Responsiva	Stake (2006)	UDEC/CHL

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 5, los enfoques teóricos que fundamentan las ocho concepciones de evaluación críticas se clasificaron en: **Materialismo Histórico-Dialéctico** (1), **Teoría del Aprendizaje Social** (1), **Teoría del Aprendizaje Experimental** (1), **Teoría de la Justicia** (1), **Teoría de la Complejidad** (1) y **Teoría Sociocrítica** (3). También se identifica que las evaluaciones críticas son recurrentes en las asignaturas de Chile (UNACH, UDEC y UDA), Colombia (IUCESMAG), Ecuador (UNL), Uruguay (UDELAR) y Venezuela (UNELLEZ).

Al comparar la presencia de las concepciones de evaluación críticas entre las asignaturas donde fueron prescritas las bibliografías que las abordan, se identifican algunas singularidades: a) en Chile, prevalecen las concepciones de **justicia pedagógica** y **responsiva**; b) en Colombia, las evaluaciones **integral** y **dialéctica de la totalidad**; c) en Uruguay, la **contrahegemónica**; y d) en Venezuela, la **reflexión sobre la enseñanza**. Otro aspecto corresponde a la presencia de una misma concepción evaluativa en asignaturas de distintos países, como la **democrática** (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela), y la **cualitativa** (Colombia, Uruguay y Venezuela).

La concepción de la evaluación **dialéctica de la totalidad** (Cerdeira, 2000; 2003) se basa en el **Materialismo Histórico-Dialéctico** del filósofo Goldmann (1984). Según Frederico (2004), este enfoque presupone la unidad del sujeto y el objeto, así como la unidad de la teoría y la práctica. Es decir, la evaluación tiene como objetivo armonizar y unificar aspectos antagónicos dentro de un todo (Cerdeira, 2000).

La evaluación **integral** de Delgado (1996) se fundamenta en los supuestos psicológicos de la **Teoría del Aprendizaje Social** de Albert Bandura (1987). Esta teoría reconoce que el aprendizaje es continuo y que los procesos psicológicos privados e impredecibles son importantes. Sin embargo, aunque estos procesos psicológicos son privados y pertenecen exclusivamente a cada sujeto, tienen un origen social en parte. Delgado (1996) sostiene que la capacidad de observar la conducta de otros individuos en sociedad permite determinar qué estrategias son efectivas y cuáles no lo son. Así, el concepto de integralidad reside en que la evaluación refleja tanto las interacciones sociales como la perspectiva individual de cada alumno en sus aprendizajes (Delgado, 1996).

La concepción de evaluación **reflexión sobre la enseñanza** de Rosales (2000) está fundamentada en la **Teoría del Aprendizaje Experimental** de Kolb (1984), que sostiene que el conocimiento se produce y transforma a partir de la experiencia, y que el aprendizaje tiene lugar a través de dos dimensiones principales de actividad: asimilación y transformación. Por lo tanto, el proceso de evaluación basado en esta teoría implica que los aprendizajes se generan a partir de las experiencias que integran la teoría con la práctica, promoviendo la reflexión y la transformación de la realidad (Rosales, 2000).

Según las fuentes, la concepción de evaluación como **justicia pedagógica** (House, 1994; Lamas, 2006) se basa en la **Teoría de la Justicia** del filósofo Rawls (1989), que propone la prioridad de la justicia sobre la eficiencia y la prioridad de la libertad sobre los beneficios sociales y económicos. Así, Lamas (2006) enfatiza que, para que la evaluación sea un instrumento válido, fiable y justo, debe incluir al personal docente, al alumnado y sus posibles vínculos, integrando la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. House (1994) sostiene que el evaluador responsable que utilice esta concepción debe realizar evaluaciones que indiquen dónde se está, hacia dónde se quiere llegar y que sirvan como orientaciones para la práctica pedagógica.

La concepción de evaluación **contrahegemónica** de Sales y Torres (1993) se fundamenta en los conocimientos psicológicos de la **Teoría de la Complejidad** de Morin (1990), entendiéndolo que al evaluar la subjetividad se convierte en una acción compleja que no debe descuidarse.

Las concepciones de evaluación **democrática, cualitativa y responsiva** tienen fundamentación en la **Teoría Sociocrítica** y están influenciadas por diferentes autores de base. La evaluación **democrática** de Mateo Andrés (2006) y Ballester *et al.* (2000) se fundamenta en los estudios del filósofo Habermas (1999), quien analiza las transformaciones sociales para abordar problemas específicos. Por otro lado, la misma concepción **democrática**, según la propuesta de Santos Guerra (1996a; 1996b; 1998; 2003), se basa en los aportes de MacDonald (1971), quien ve la evaluación como un servicio informativo y reconoce el pluralismo de valores en ella.

Las autoras que tratan la evaluación **cualitativa** (Niño Zafra, 1995; Bertoni; Poggi; Teobaldo, 1996) la enfocan desde la perspectiva curricular, siguiendo la reflexión de la práctica de Gimeno Sacristán (1988). Shaw (2003) fundamenta su concepción de evaluación **cualitativa** en Campbell (1966) y sus investigaciones sobre las causas. Stake (2006), por su parte, propone la concepción **responsiva** basada en su propia teorización desarrollada desde la década de 1970.

Además de definir las concepciones evaluativas **críticas** en las bibliografías, se buscó en los planes de asignaturas elementos que se acercaran a estas teorías. En este caso, se observó que el plan de UNEG/VEN prescribe como objetivo:

Desarrollar en el alumnado las herramientas conceptuales y metodológicas que le permita cumplir con su rol de evaluador del proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes subsistemas y niveles de educación con una actitud crítica y reflexiva hacia la evaluación del proceso educativo (UNEG/VEN, 2014, p. 1).

Es decir, esta asignatura establece que el uso de terminologías adecuadas en la evaluación, como la reflexión sobre la enseñanza y el desarrollo de habilidades organizacionales desde diferentes enfoques pedagógicos, permitirá al alumnado seleccionar las mejores herramientas y diseñar instrumentos válidos para gestionar la información sobre el desempeño escolar.

En UDA/CHL, aunque el plan no indica directamente la enseñanza de la concepción de evaluación **democrática**, el objetivo del plan sugiere una alineación con la teoría **crítica** al expresar que busca formar “[...] un profesional docente que tenga las habilidades necesarias para obtener y evaluar crítica y sistemáticamente el conocimiento emergente en el área de su especialidad” (UDA/CHL, 2016, p. 2).

Mientras tanto, en el plan de UNACH/CHL, se prescribe que llevará a su alumnado a “[...] reconocer y valorar la evaluación como un proceso justo y equitativo que utiliza el personal docente y el alumnado para evaluar sus procesos de aprendizaje” (UNACH/CHL, 2016, p. 5), acercándose a la concepción de evaluación **como justicia pedagógica** y su enfoque **crítico**. En IUCESMAG/COL, por su parte, no se ha identificado una relación entre las concepciones de evaluación **críticas** y los objetivos prescritos en su plan.

La asignatura de UDELAR/URY prescribe como objetivo ofrecer a sus alumnos una lectura crítica de la evaluación, desde una perspectiva histórica general y de la EF en particular, que permita dimensionarla como práctica educativa. Además, aporta concepciones que permitan al estudiante tomar decisiones sobre el significado de la evaluación del aprendizaje en relación con diferentes enfoques teóricos. Esto sugiere un alineamiento con las concepciones de evaluación **cualitativa** y **contrahegemónica**, así como con una posible concepción de formación del curso en el enfoque **crítico**.

En UNELLEZ/VEN, hay indicios de que la concepción de formación subyacente a la asignatura se aproxima al enfoque **crítico**, ya que dos concepciones de evaluación (**democrática** y **cualitativa**) de las bibliografías prescritas se alinean con los objetivos del plan. Así, se espera que el alumnado del curso demuestre competencias,

[...] en el uso de diferentes técnicas metodológicas de evaluación cuyo resultado final sea la formación de un alumnado mentalmente claro e independiente, creativo, crítico de su contexto sociocultural y político y capaz de modificar e incidir en el desarrollo de su entorno (UNELLEZ/VEN, 2007, p. 3).

En resumen, las concepciones de la evaluación que se basan en enfoques críticos destacan la necesidad de: a) tomar los resultados como pasos provisionales en la reconstrucción de significados y comprender el proceso que se llevó a cabo (Sales; Torres, 1993); b) considerar la existencia de un pluralismo de valores (House, 1994); c) valorar al sujeto para formar una

comunidad con intereses similares capaz de generar procesos de autorreflexión en grupos y a nivel individual (Niño Zafra, 1995) comprender que tanto el enfoque formativo como el sumativo son necesarios y complementarios (Delgado, 1996); d) e) reflexionar críticamente sobre las prácticas utilizadas por los agentes que intervienen en los procesos de evaluación y cuestionarlas (Ballester *et al.*, 2000); f) percibir que la evaluación ocurre entre los extremos de lo abstracto y lo concreto y en su transformación en actividad y reflexión (Rosales, 2000); g) realizar la evaluación a partir de un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa (Santos Guerra, 2003); h) establecer criterios de calidad y práctica que tengan sentido en todo el campo educativo (Shaw, 2003); i) analizar las transformaciones sociales para dar respuesta a determinados problemas que estas generan (Mateo Andrés, 2006); j) desarrollar la autonomía de las escuelas y del personal docente, considerando el currículo como una recreación cultural basada en la práctica (Castro; Correa; Lira, 2006); y l) centrarse en el conocimiento como proceso de negociación (Stake, 2006).

Se observan iniciativas de preocupación por parte de los profesores de las asignaturas en llevar discusiones sobre evaluación sustentadas en teorías **críticas**, aunque los cursos presenten concepciones de formación **constructivistas**. Este escenario ofrece pistas de un pluralismo teórico que subraya la complejidad de establecer la enseñanza de la evaluación dentro de los cursos de formación del profesorado, los cuales rara vez incluyen una asignatura específica de evaluación. Sin embargo, cabe preguntarse: si las concepciones de evaluación son tan variadas, ¿qué se gana y qué se pierde al prescribir su enseñanza en una asignatura? ¿Cuáles son los daños que se pueden generar en la formación del profesorado si no se ofrece una asignatura sobre el tema?

Se entiende que no es suficiente discutir el tema de manera superficial y acotada dentro de los cursos de formación del profesorado, ya que los significados incrustados en cada concepción forman parte de una manera de concebir al sujeto del aprendizaje, los procesos de construcción del conocimiento y, en consecuencia, las prácticas de evaluación. En este caso, cuanto menos frecuente sea su discusión, más limitada será la posibilidad de reflexión por parte de quienes están directamente involucrados en los procesos formativos. Por el contrario, cuanto más frecuentes sean estas discusiones, mayores serán las posibilidades de intervenir con evaluaciones formativas y reflexivas.

Ante el universo de asignaturas específicas que se ofrecen en los cursos de formación del profesorado en EF analizados en este artículo, se destaca la necesidad de que los currículos de formación de otros cursos/instituciones replanteen sus programas de estudios para insertar asignaturas y/o brindar espacios para discusiones sobre concepciones de evaluación. Por otro lado, mientras los cursos de formación del profesorado no tengan esta preocupación, es probable que ocurran pocos avances en el campo de la evaluación educativa, en el sentido de pensar en estrategias innovadoras que privilegien los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4 CONCLUSIONES

En este estudio hemos analizado las concepciones de evaluación que se han prescrito en 10 asignaturas en los cursos de formación del profesorado en EF de cinco países de Sudamérica. A partir de los resultados, hemos observado que las concepciones de evaluación se dividen en dos categorías: aquellas que se fundamentan en teorías constructivistas (**auténtica, continua, comunicativa, comprensiva, como investigación, constructivista, cualitativa formativa, edumétrica, mediadora, para el aprendizaje, por competencias y reguladora**); y las que se basan en teorías críticas (**dialéctica de la totalidad, integral, reflexión sobre la enseñanza, justicia pedagógica, contrahegemónica, democrática, cualitativa y responsiva**).

Se notó que en una asignatura de Colombia (UCO/COL) todas las concepciones de evaluación (3) se basan en enfoques **constructivistas**, especialmente en el endógeno de Piaget (2). Algo similar se identificó en una asignatura de Chile (UNAB/CHL), donde prevalecen concepciones de evaluación con fundamentos **constructivistas** (2). Estos hallazgos sugieren que la formación del profesorado de EF en estos dos cursos también se basa en una concepción constructivista.

Identificamos que en las otras ocho asignaturas no existe una especificación teórica única a la hora de tratar el tema de la evaluación y, por eso, prevalecen concepciones basadas en diferentes teorías, representando así un eclecticismo (UDEDEC/CHL, UNACH/CHL, UDA/CHL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU, UDELAR/URY, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN).

Este eclecticismo se manifiesta con cierto equilibrio cuantitativo en cuatro asignaturas. En IUCESMAG/COL, de las nueve concepciones de evaluación identificadas, cuatro son **constructivistas**, con énfasis en lo endógeno (3), y otras cinco tienen una fundamentación **crítica**, pero con predominio de la **Teoría Sociocrítica** (3). Esto ha demostrado que la concepción de formación en EF de este curso podría estar alineada a una concepción crítica, ya que hay un predominio de concepciones evaluativas basadas en esta perspectiva teórica. Sin embargo, los estudios del campo académico han indicado que el constructivismo es el predominante en todas las instituciones de Colombia, así como en otras instituciones de Latinoamérica.

En la asignatura de UDEC/CHL, de siete concepciones de evaluación, cuatro son **constructivistas**, con predominio del enfoque dialéctico (3), y tres son concepciones **críticas**, destacándose también la **Teoría Sociocrítica**. En UDELAR/URY, de las seis concepciones evaluativas, tres son **constructivistas** y otras tres son **críticas**. Algo similar se observó en la asignatura de UNL/ECU, en la que las dos concepciones tienen enfoques diferentes: una **constructivista** (1) y una **crítica** (1).

También identificamos aquellas asignaturas que ofrecen una discusión ecléctica sobre la evaluación a sus estudiantes, pero con énfasis en concepciones basadas en una determinada teoría. En este sentido, tres asignaturas señalaron un predominio de concepciones **constructivistas**. Dos de ellas son de Chile (UNACH/CHL y UDA/CHL) y ambas prescribieron bibliografías con tres concepciones **constructivistas** de evaluación, con predominio del enfoque endógeno (2), y una concepción **crítica**. La tercera asignatura con la misma característica es UNEG/VEN, que presenta dos concepciones **constructivistas** y una **crítica**. Finalmente, en la asignatura de UNELLEZ/VEN, de tres concepciones de evaluación, dos son **críticas** (Teoría Sociocrítica) y una es **constructivista** (dialéctica).

De modo general, se concluye que algunas asignaturas están marcadas por una formación que tiene en cuenta diferentes concepciones evaluativas, aunque la formación esté fundamentada en teorías **constructivistas** (endógeno y dialéctico). Así, la relevancia de estas discusiones para el caso específico de los cursos de EF aquí analizados radica en que aquellas asignaturas que han prescrito la diversidad de concepciones para abordar lo que significa evaluar permiten discutir cómo pensarlas en el contexto del desempeño profesional docente.

Algunos académicos han señalado que la formación del profesorado hacia pedagogías constructivistas y más centradas en el estudiante está asociada a una necesidad de mejorar la participación de los estudiantes en un mundo cada vez más caracterizado por la modernidad, la digitalización y la conectividad de la humanidad (Baepler *et al.*, 2014; Clark, 2015; Betihavas *et al.*, 2016). Como tal, se cuestiona el propósito de la educación (O'Sullivan, 2001; Baird *et al.*, 2017). La escuela de pensamiento asociada con la educación para la empleabilidad sostiene que la naturaleza misma de los trabajos está cambiando; las formas lineales, estructuradas y monótonas están dando paso a tareas dinámicas, complejas y colaborativas (Gillispie, 2016). Los trabajos del siglo XXI requieren graduados, y en el caso específico de este estudio en EF, que tengan la capacidad de trabajar en equipo de manera eficiente, que sean creativos, que resuelvan problemas (Chen; Adefila, 2020), y que adquieran la capacidad de aprender, desaprender y volver a aprender para crecer y revertir ese crecimiento al desafiar el *status quo* (Vygotsky, 1980; Cochran-Smith, 2003; Becker, 2005). Estos conjuntos de habilidades se basan en prácticas constructivistas de enseñanza y aprendizaje que, según se ha argumentado, están más presentes en los 10 cursos de formación de profesorado en EF de cinco países de Sudamérica.

Dada la variedad de bibliografías y sus desarrollos en tan diversas concepciones de evaluación y con fundamentación en distintos enfoques teóricos, se ha observado una preocupación en los cursos de formación del profesorado por ofrecer lecturas y posibilidades interpretativas sobre la evaluación que se mueven entre supuestos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. Se comprende que la asignatura específica de evaluación tiene su contribución dentro de un conjunto de asignaturas que deben dialogar entre sí desde una misma concepción de formación; al mismo tiempo, es importante brindar enseñanza sobre evaluación a partir de los conocimientos que cada asignatura moviliza.

Como destaca Nóvoa (2017) en relación al conocimiento de las asignaturas, es importante que el personal docente asimile dos puntos para comprender sus funciones en un curso de formación del profesorado: por un lado, necesita tener un conocimiento más orgánico, historiado, contextualizado e integral de la asignatura que va a impartir; por otro lado, no puede dejar de mantenerse al día con la evolución de la ciencia y sus modalidades de convergencia. Así, los datos evidencian la necesidad y urgencia de que todos los cursos de formación docente

ofrezcan asignaturas que discutan la evaluación, de manera que la formación del profesorado proporcione los elementos para que el futuro personal docente sea capaz de seguir el avance de la discusión del tema también en el campo académico y, a partir de ello, mejorar sus prácticas evaluativas en el contexto del desempeño profesional.

Sin embargo, abordar esta discusión en cursos de formación del profesorado no implica estar de acuerdo o en desacuerdo con los principios epistemológicos que subyacen a una determinada concepción de evaluación y su respectivo enfoque teórico. Por el contrario, abre posibilidades interpretativas que no niegan los procesos históricos por los que han pasado los sistemas educativos y sus consecuencias en las prácticas evaluativas, sino que buscan comprender cada concepción en su particularidad.

Considerando los límites del análisis, se destaca que una sola asignatura no refleja lo que es recurrente a lo largo del curso en cuanto a la concepción de formación, pero sí ofrece los elementos para reflexionar sobre lo que se entiende y proyecta como evaluación para el contexto futuro del desempeño profesional. Aunque una de las limitaciones del estudio sea no poder abarcar todas las concepciones de evaluación que se asumen en todas las asignaturas que componen los programas de estudios de los 10 cursos, esto hace necesario emprender iniciativas futuras para intentar identificarlas en su totalidad.

A pesar de la diversidad de concepciones evaluativas que ha generado el campo de la Educación, y que se han convertido en bibliografías prescritas para el estudio del tema en los cursos de formación del profesorado de EF en cinco países de Sudamérica, se requieren estudios futuros para analizar las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos que fundamentan las bibliografías de EF prescritas en estas mismas asignaturas y que también abordan el tema de la evaluación.

REFERENCIAS

AHUMADA, Pedro Acevedo. **Principios y procedimientos de evaluación educacional**. Valparaíso: Editora Universitaria, 2005.

ALFARO, Manuela Maldonado. **Evaluación del aprendizaje**. Caracas: Ediciones FEDUPEL, 2000.

BAEPLER, Paul *et al.* It's not about seat time: blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. **Computers & Education**, v. 78, p. 227-236, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BAIRD, Jo-Anne; ANDRICH, David; HOPFENBECK, Therese; STOBART, Gordon. Assessment and learning: fields apart? **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 24, n. 3, p. 317-350, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BALLESTER, Margarita *et al.* **Evaluación como ayuda al aprendizaje**. Barcelona: Editorial Graó, 2000.

BANDURA, Albert. **Teoría del aprendizaje social**. Madrid: Espasa-Calpe, 1987.

BECKER, Karen. Individual and organisational unlearning: directions for future research. **International Journal of Organisational Behaviour**, v. 9, n. 7, p. 659-670, 2005. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/10604/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BERTONI, Alicia; POGGI, Margarita; TEOBALDO, Marta. **Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja**. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1996.

BETIHAVAS, Vasiliki; BRIDGMAN, Heather; KORNHABER, Rachel; CROSS, Merylin. The evidence for 'flipping out': a systematic review of the flipped classroom in nursing education. **Nurse Education Today**, v. 38, p. 15-21, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.010>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BLOCH, Marc. Para uma história comparada das sociedades europeias. In: BLOCH, Marc **História e historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998. p. 119-150.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOGOYA MALDONADO, Daniel *et al.* **Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI: taller sobre evaluación de competencias básicas**. Santa Fé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, José Carlos. Abordagens de avaliação educacional: a constituição do campo teórico no cenário internacional. **Ensaio, Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 749-768, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992481>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BROWN, Gavin. **Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students**. New York: Nova Science Publishers, 2008.

BUSTAMANTE, Guillermo Zamudio. **Procesos evaluativos y cultura escolar**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

BUSTAMANTE, Guillermo Zamudio. **Evaluación escolar y educativa en Colombia**. Bogotá: Alejandría libros, 2001.

CAMILLONI, Alicia *et al.* **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CAMPBELL, Cynthia. Research on teacher competency in classroom assessment. *In*: MCMILLAN, James (ed.). **Sage handbook of research on classroom assessment**. Thousand Oaks: SAGE, 2013. p. 71-84.

CAMPBELL, Donald Thomas. **Equality of educational opportunity**. Washington: Government Printing Office, 1966.

CASANOVA, María Antonia. **Manual de la evaluación educativa**. Madrid: Editorial la Muralla, 1997.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago. **Compromisos de la evaluación educativa**. Madrid: Editorial Pearson Educación, 2002.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO, Jesús Diago. **Evaluación educativa y promoción escolar**. Madrid: Editorial Pearson Educación, 2003.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO, Jesús Diago. **Prácticas de evaluación educativa: materiales e instrumentos**. Madrid: Editorial Pearson Educación, 2003.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO, Jesús Diago. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid: Editorial Pearson, 2012.

CASTRO, Fancy Rubilar; CORREA, María Elena Zamora; LIRA, Hugo Ramos. **Curriculum y evaluación educacional: aportes teóricos y prácticos para el quehacer docente en el aula**. Chile: Ediciones Universidad del Bío-Bío, 2006.

CERDA, Hugo Gutiérrez. **La evaluación como experiencia total: logros, objetivos, procesos competencias y desempeño**. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio, 2000.

CERDA, Hugo Gutiérrez. **La nueva evaluación educativa: desempeños, logros, competencias y estándares**. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio, 2003.

CHEN, Yung-Fang; ADEFILA, Arinola. Enhancing school safety through university engagement in DRR education. **International Journal of Disaster Risk Reduction**, v. 44, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101386>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CHILE. Ministerio de Educación. **Planes y programas de estudio**. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 1998.

CHILE. Ministerio de Educación. **Evaluación para el aprendizaje**. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2006.

CHILE. Ministerio de Educación. **Evaluación para el aprendizaje**. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2008.

CHILE. Ministerio de Educación. **Unidad de currículum y evaluación**. Marco y bases curriculares, programas de estudio y mapas de progreso correspondiente a la educación básica. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2010.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2469>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CLARK, Kevin. The Effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. **Journal of Educators Online**, v. 12, n. 1, p. 91-115, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051042>. Acesso em: 3 jun. 2024.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education International Journal of Scholarship and Studies**, v. 19, n. 1, p. 5-28, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222826558_Learning_and_Unlearning_The_education_of_teacher_educators. Acesso em: 3 jun. 2024.

COLL, César Salvador; MARTÍN, Elena. La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. **Signos**, Madrid, n. 18, p. 42-54, abr./jun. 1996.

COLL, César Salvador; ONRUBIA, Javier Goñi. Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. In: COLL, César Salvador (coord.). **Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria**. Madrid: Editorial Horsoni, 1999. p. 141-168.

CRESWELL, John; PLANO CLARK, Vicki. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DELGADO, Kenneth Santa Gadea. **Evaluación y calidad de la educación: nuevos aportes proceso y resultados**. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1996.

DELUCA, Christopher; BELLARA, Aarti. The current state of assessment education: aligning policy, standards, and teacher education curriculum. **Journal of Teacher Education**, v. 64, n. 4, p. 356-372, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487113488144>. Acesso em: 3 jun. 2024.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FLÓREZ, Rafael Ochoa. **Evaluación pedagógica y cognición**. Bogotá: McGraw-Hill, 1999.

FREDERICO, Celso. O marxismo de Lucien Goldmann. **Cronos**, Natal, v. 5, n. 1, p. 147-156, jan./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3239>. Acesso em: 3 jun. 2024.

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Práticas avaliativas em tres cursos de educación física en Sudamérica. **Alteridad Revista de Educación**, Ecuador, v. 16, n. 2, p. 53-64, 2021. Disponível em: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2021.04>. Acesso em: 3 jun. 2024.

GILLISPIE, Verónica. Using the flipped classroom to bridge the gap to generation Y. **The Ochsner Journal**, v. 16, n. 1, p. 32-36, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4795497/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

GIMENO SACRISTÁN, José. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLDMANN, Lucien. **Las ciencias humanas y la filosofía**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1984.

GÓMEZ, Martha Cecilia Arbeláez. **Concepciones de constructivismo en la revista colombiana “Educación y Cultura” durante el período 1984-2005**. 2014. Tesis (Doctorado en Psicología Evolutiva y de la Educación) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus, 1999.

HANSEN, Mark; ALKIN, Marvin; WALLACE, Tanner Lebaron. Depicting the logic of three evaluation theories. **Evaluation and Program Planning**, v. 38, p. 34-43, 2013. Disponível em: https://escholarship.org/content/qt30c4j0wf/qt30c4j0wf_noSplash_423cd829248b6b2e38bd3d9dbdbe8fa5.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

HIDALGO, Laura; SILVA, María De La Paz. Hacia una evaluación participativa y constructiva. **Revista Evaluación e Investigación**, Caracas, v. 3, n. 1, p. 1-2, ene./jun. 2003.

HILL, Mary Frances; ELL, Fiona; EYERS, Gayle. Assessment capability and student self-regulation: the challenge of preparing teachers. **Frontiers in Education**, v. 2, n. 21, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00021>. Acesso em: 17 mar. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Evaluación, mito y desafío**: educación y realidad. Porto Alegre: Editorial Mediação, 1991.

HOUSE, Ernest. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Editorial Morata, 1994.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. La función pedagógica de la evaluación. *In*: BALLESTER, Margarita *et al.* **Evaluación como ayuda al aprendizaje**. Barcelona: Editorial Graó, 2000.

KANJEE, Anil. Revisiting the teaching practicum: effecting innovation or entrenching the status quo? Reflections from an ITE program in South Africa. *In*: WYATT-SMITH, Claire; ADIE, Leonore (ed.). **Innovation and accountability in teacher education: setting directions for new cultures in teacher education**. Singapore: Springer Singapore, 2018. p. 255-275.

KOLB, David. **Experiential learning**. Englawood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LAMAS, Ana María. **La evaluación de los alumnos: acerca de la justicia pedagógica**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2006.

LEVY-VERED, Adi; ALHIJA, Fadia Nasser-Abu. The power of a basic assessment course in changing preservice teacher's conceptions of assessment. **Studies in Educational Evaluation**, v. 59, p. 84-93, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.003>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MACDONALD, Barry. The evaluation of the humaniteis curriculum projetc: a holistic approach. **Theory Into Practice**, v. 10, p. 163-167, 1971. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED052175>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MATEO ANDRÉS, Juan. **La evaluación educativa: su práctica y otras metáforas**. Lima: Alfaomeg, 2006.

MÉNDEZ, Luz Cox. El constructivismo en la reforma de la educación en Chile. **Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales**, n. 15, p. 13-24, 2006. Disponível em: <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/547>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MERRILL, David. Component Display Theory. *In*: REIGELUTH, Charles Morgan (ed.). **Instructional design theories and models**. Hillsdale: Erlbaum Associates, 1983. p. 111-157.

MONEDERO MOYA, Juan José. **Bases teóricas de la evaluación educativa**. Granada: Aljibe, 1998.

MONEREO, Carles. **Pisa como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza**. Barcelona: Editorial Graó, 2009.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

MUÑOZ VEGA, Enrique Fernando. **Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación**. Santiago: Bibliografía Internacional, 2006.

NIÑO ZAFRA, Libia Stella. **Evaluación, proyecto educativo y descentralización de la educación**. Bogotá: UPN, 1995.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321840209_Firmar_a_posicao_como_professor_afirmar_a_profissao_docente. Acesso em: 17 mar. 2021.

ORDOÑEZ-OCAMPOS, Byron Patricio; OCHOA-ROMERO, Maurely Edith; ESPINOZA-FREIRE, Eudaldo Enrique. El constructivismo y su prevalencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica en Machala. Caso de estudio. **Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas**, v. 3, n. 3, p. 24-31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.62452/ddwa3n65>. Acesso em: 17 mar. 2021.

O'SULLIVAN, Edmund. **Transformative learning: educational vision for the 21st century**. Toronto: University of Toronto Press, 2001.

PÉREZ, Mauricio Abril; BUSTAMANTE, Guillermo Zamudio. **Evaluación escolar: ¿resultados o proceso?: investigación, reflexión y análisis crítico**. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.

PIAGET, Jean. **Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant**. Paris: Centre de Documentation Universitaire, 1954.

RAWLS, John. **Teoría de la Justicia**. Madrid: FCE, 1989.

RODRÍGUEZ TRUJILLO, Nacarid. Retos de la formación de docentes en Venezuela. **Revista de Pedagogía**, v. 25 n. 73, p. 3-12, 2004. Disponível em: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200002. Acesso em: 17 mar. 2021.

ROSALES, Carlos López. **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid: Ediciones Narcea, 2000.

SALES, María Teresa; TORRES, Generoso. Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 2, n. 1. p. 1-27, 1993.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Evaluación educativa 1: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. 2. ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1996a.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Evaluación educativa 2: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1996b.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Evaluar es comprender**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1998.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Una flecha en la diana**: la evaluación como aprendizaje. Madrid: Editorial NARCEA, 2003.

SARNI, Mariana; CORBO, José Luis; NOBLE, Javier. Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. **InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior**, v. 8, n. 2, p. 66-79, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9512823>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SHADISH, William; COOK, Thomas; LEVITON, Laula. **Foundations of program evaluation**: theories of practice. Newbury Park: Sage, 1991.

SHAW, Ian. **La evaluación cualitativa**: introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.

SILVA, Gabriel Ferreira Bomfim Pessoa *et al.* Os significados do conceito de abordagem teórica e as implicações na prática do psicólogo: um estudo com graduandos de psicologia. **Seminário Estudantil de Produção Acadêmica**, v. 17, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewFile/5577/3620>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SMITH, Nick. Empowerment evaluation as evaluation ideology. **American Journal of Evaluation**, n. 28, p. 169-178, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1098214006294722>. Acesso em: 17 mar. 2021.

STAKE, Robert. **Evaluación comprensiva**: y evaluación basada en estándares. Barcelona: Editorial Graó, 2006.

STIEG, Ronildo. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras**: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_10527_Disserta%E7%E3o%20de%20Mestrado%20Ronildo%20dezembro%202016.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

STIEG, Ronildo *et al.* Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 639-667, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cYVdKK>. Acesso em: 17 mar. 2021.

STIEG, Ronildo *et al.* Perspectivas de avaliação nas/das bibliografias na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 589-609, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v34i4p589-609>. Acesso em: 17 mar. 2021.

STIEG, Ronildo. **Autores, teorías y concepciones de evaluación**: un análisis comparado en la formación de profesores de educación física en siete países de América Latina hispanohablantes. 2022. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do

Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em:

https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16499_Vers%E3o%20final%20da%20tese%20espanhol%20e%20portugues.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. **Calidad en la Educación**, v. 1, p. 82-119, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>. Acesso em: 17 mar. 2021.

STIGGINS, Richard. Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 18, n. 1, p. 23-27, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1999.tb00004.x>. Acesso em: 17 mar. 2021.

STOBART, Gordon. **Tiempos de pruebas**: los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Harvard university press, 1980.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

Recibido el: 17/01/2022

Aprobado el: 31/10/2023

Publicado el: 01/08/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.