

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA Y DEPORTE  
PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**RONILDO STIEG**

**AUTORES, TEORÍAS Y CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN: UN ANÁLISIS  
COMPARADO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA  
EN SIETE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA HISPANOHABLANTES**

**VITÓRIA  
2022**

RONILDO STIEG

**AUTORES, TEORÍAS Y CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN: UN ANÁLISIS  
COMPARADO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA  
EN SIETE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA HISPANOHABLANTES**

Tesis presentada al Programa de Posgrado en Educación Física del Centro de Educación Física y Deportes de la Universidade Federal de Espírito Santo, como requisito final para la obtención del título de Doctor en Educación Física, en el área de concentración Estudios Pedagógicos y Socioculturales en Educación Física.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA  
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S855a Stieg, Ronildo, 1982-  
Autores, teorías y concepciones de evaluación : un análisis  
comparado en la formación de profesores de educación física en  
siete países de América Latina hispanohablantes / Ronildo Stieg.  
- 2022.  
393 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.  
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino da avaliação. 3. Concepções.  
4. Formação de professores. 5. Educação Física. 6. América Latina.  
I. Santos, Wagner dos. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

**RONILDO STIEG**

**AUTORES, TEORÍAS Y CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN: UN ANÁLISIS  
COMPARADO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA  
EN SIETE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA HISPANOHABLANTES**

Tesis presentada al Programa de Posgrado en Educación Física del Centro de Educación Física y Deportes de la Universidade Federal de Espírito Santo, como requisito final para la obtención del título de Doctor en Educación Física, en el área de concentración Estudios Pedagógicos y Socioculturales en Educación Física.

**COMITÉ DE EXAMEN**

---

Prof. Dr. Wagner dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil  
Orientador

---

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto  
Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil  
Miembro interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mariana Sarni  
Universidad de la República Uruguay – Uruguay  
Miembro externo

---

Prof. Dr. Francisco Javier Gallardo-Fuentes  
Universidad de Los Lagos – Chile  
Miembro externo

---

Prof. Dr. Víctor Manuel López Pastor  
Universidad de Valladolid – España  
Miembro externo



Dedico esta tesis especialmente a mi madre Florinda, a mi familia y a todos aquellos que, de cerca o de lejos, me han acompañado durante mi trayectoria de formación académica.

## AGRADECIMIENTOS

Pensar en un objeto de investigación, escribir sobre él y dedicar un espacio para agradecer son, sin duda, tareas que se complementan. No siempre es fácil dar un primer paso, pero después de un largo camino es necesario dar las gracias.

Creo que saber dar gracias es sin duda una elevación de la existencia humana a un nivel espiritual que nos hace más humildes y más sabios al mismo tiempo. El sentimiento de gratitud es capaz de revelar parte de una trayectoria formativa que no siempre aparece en las páginas de la obra que llevó mucho tiempo escribir.

En este sentido, agradezco en primer lugar a Dios, que siguió de cerca todo este proceso, mis dudas, miedos, angustias, frustraciones, logros, abandonos y volver a empezar. A él todo agradecimiento por sostener mi fe, por darme la salud y la sabiduría necesarias para entender las cosas y hacerme encontrar caminos y alternativas para hacer de este proceso una experiencia para mi vida personal y profesional.

Muchas gracias a mi querido asesor Dr. Wagner dos Santos, quien, con todo su talento y compañerismo, supo conducirme perfectamente por el camino académico, sobre todo aportando la esencia al desarrollo de esta investigación sobre evaluación, campo que él conocía ampliamente y que hizo posible para mí caminar con más seguridad y confianza. Estoy inmensamente agradecido por haber creído en mi potencial y por ser la persona que tuve el placer de conocer y admirar, tanto en lo profesional como en lo personal. Docente e investigador reconocido por su carácter, inteligencia, dedicación, profesionalismo e involucramiento con el área de la Educación y la Educación Física. Por toda tu orientación, forma de pensar, actuar con coherencia y animar a las personas de tu entorno a dar lo mejor de sí, muchas gracias.

Mi eterna gratitud a ti, mi madre Florinda, por haberme dado el regalo de la vida, por haberme cuidado con tanto cariño durante todos estos años y en especial por todo el expresado también en ausencia de palabras, comprendiendo perfectamente la necesidad de mi silencio y tantas veces mi ausencia. Gratitud madre, por tu fortaleza que siempre me inspira en los momentos de incertidumbre y luchas. A mi difunto padre, Lítio (in memoriam), quien no pudo estar aquí para acompañar el largo camino de estudios que hice en mi vida, pero quien me enseñó la importancia de perseverar, ser honesto y disciplinado en la vida.

A mis hermanas Erenice, Rosinéia y Adrielle, mi hermano Edevaldo, sobrinas Julieni, Rubiane, Raianny, Nicolly, Anne Eloísa, Joana y sobrinos Ramon y Rubens, que aun sin poder ayudarme directamente en el trabajo fueron apoyo, alegría y motivación para seguir

adelante. Quienes con su sensibilidad supieron acogerme en momentos muy delicados de mi vida como investigador, hermano y tío.

El tribunal examinador Profesor Dr. Amarílio Ferreira Neto, por las contribuciones relacionadas con la investigación durante el proceso y principalmente en los exámenes de calificación. A usted mi agradecimiento por haber idealizado PROTEORIA, y por permitirme disfrutar de sus enseñanzas y conocer la importancia de la investigación científica y el papel social que juega en nuestro país.

A la profesora Mariana Sarni de la Universidad de la República Uruguay, por la oportunidad de compartir investigaciones, disciplinas, conferencias y, de manera muy especial, por ponerse a disposición para leer y evaluar la tesis, participando en dos momentos específicos de mi formación. Todos nuestros diálogos académicos fueron muy fructíferos más allá de las fronteras brasileñas.

Al Profesor Dr. Francisco Javier Gallardo Fuentes de la Universidad de Los Lagos (Chile) por su disposición a leer y contribuir a la evaluación de la tesis en dos momentos puntuales. La alegría de compartir estos momentos contigo es inconmensurable.

Al estimado profesor Dr. Víctor Manuel López Pastor de la Facultad de Educación, Universidad de Valladolid - España, por los diálogos académicos y por su generosidad al permitirme mi pasantía sándwich y mi presencia en su grupo de investigación durante cuatro meses. Este encuentro contigo Víctor para conversar sobre diferentes temas y principalmente sobre evaluación, fue fundamental para mi perfeccionamiento intelectual en las lecturas de evaluación educativa en la formación docente. Por toda su generosidad, aceptación y enseñanzas más allá de los límites académicos, ¡mi inmenso agradecimiento!

A mi querida revisora por tantos años, la Sra. Alina Bonela, quien con mucho cariño me ayudó en la revisión formal de la producción académica presentada al comité de calificación y defensa.

A los compañeros y amigos del grupo PROTEORIA que me ayudaron en la constitución de las fuentes y que durante estos años fueron más que compañeros de trabajo e investigación, se convirtieron en amigos para toda la vida. De manera especial les agradezco: Sayonara, Jean, Matheus, Pablo, Rodrigo, Denilson, Talita, Dilson, Heitor, Gabriel, Lucas, Felipe, Ian, Kézia, Arthur, Zíbia, Zilka, Daniela, Murilo, Wagner, Wallacy, Aline, Renato, Juliana, Mariana, Dayse e Geraldo, muchas gracias por todos los momentos de aprendizaje y alegría.

A las amigas que hice en la Universidad de Valladolid, especialmente de la Red de Evaluación Formativa y Compartida, Carla, Cristina, Miriam, Lucía, Esther y Teresa, gracias por su acogida e innumerables momentos de alegría y aprendizaje.

Quiero agradecer al curso de doctorado en Educación Física ofrecido en el marco del Programa de Posgrado en Educación Física, por todo el soporte a lo largo de estos años y la oportunidad de vivir esta experiencia.

A la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes) que invirtió en mi proceso de formación, otorgando la beca de estudios en Brasil por un período de 29 meses, proceso nº 88882.385385/2019-01 y también en el exterior (doctorado sándwich) por 4 meses, Edicto Público 19/2020 trámite nº 88881.622972/2021-01, permitiéndome mi dedicación exclusiva en este período de calificación profesional.

Gracias también a las instituciones de América Latina que pusieron a disposición sus documentos para llevar a cabo la investigación, estas fuentes han ayudado de manera fundamental en este recorrido investigativo.

Finalmente, a todos mis amigos, de cerca y de lejos, a mis alumnos de la carrera de Educación Física del Centro de Educación Física y Deporte (CEFD/UFES), a mis ex compañeros de profesión que, de una u otra forma, sirvieron como fuente de inspiración, supieron comprender mis angustias y ausencias, así como también me ayudaron a hacer realidad esta trayectoria. ¡A todos vosotros os dedico mi más sincero agradecimiento!

No te dejes destruir...  
Juntando nuevas piedras  
y construyendo nuevos poemas.  
Recrea tu vida, siempre, siempre.  
Quitar piedras y plantar rosas y hacer dulces. Reiniciar [...].  
Y vivirás en el corazón de los jóvenes  
y en la memoria de las generaciones venideras.  
Esta fuente es para el uso de todos los sedientos.  
Toma tu parte.  
Ven a estas paginas  
y no obstaculicen su uso  
a los que tienen sed (traducción propia).

Cora Carolina

## RESUMEN

La tesis analiza cómo se prescribe la evaluación educativa en los planes de disciplinas específicas sobre el tema en 13 cursos de formación del profesorado de Educación Física en siete países de América Latina hispanohablantes: Argentina (2), Chile (4), Colombia (2), Ecuador (1), México (1), Uruguay (1) y Venezuela (2). La selección de instituciones siguió los criterios: a) ser un país de latinoamericano de habla hispana; b) ofrecer un curso de formación docente en Educación Física; c) tener en su plan de estudios una asignatura específica de evaluación educativa; c) demostrar interés en participar en la investigación proporcionando el plan de disciplina. Caracterizada como de carácter cualitativo, se basa en la investigación exploratoria de tipo análisis crítico-documental y en el método comparativo. El Capítulo I presenta la constitución del objeto de evaluación en la formación del profesorado dentro del grupo de investigación al que se vincula la tesis y sus consecuencias hasta la propuesta de este estudio. El Capítulo II se centra en los nombres de los autores de las bibliografías prescritas en los planes de disciplinas, asumiendo como ejes de análisis: la nacionalidad, la institución/país donde fueron indicados, la reincidencia de los autores en las asignaturas y su tradición en el estudio de la evaluación. El Capítulo III analiza los contenidos de las bibliografías prescritas en los 14 planes de disciplinas en articulación con las concepciones de formación en Educación Física anunciadas en las propias asignaturas/cursos. El Capítulo IV verifica las prescripciones de las tipologías conceptuales de evaluación en 11 planes de disciplinas. El Capítulo V presenta y discute las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos de las bibliografías en el área de Educación que se prescriben para su enseñanza en 12 planes de asignaturas. El Capítulo VI analiza las concepciones de evaluación y los planteamientos teóricos de las bibliografías en el área de Educación Física que se establecen para su enseñanza en cinco disciplinas. Y el Capítulo VII analiza la prescripción de posibilidades de prácticas/registros evaluativos para el futuro desempeño profesional docente. En general, la presente tesis confirma la hipótesis de que las disciplinas de evaluación en América Latina han privilegiado la prescripción de autores, teorías y concepciones de evaluación provenientes, principalmente, de España. Se concluye que los docentes de las disciplinas han mostrado una preocupación por mantener un alineamiento teórico de las bibliografías y demás prescripciones de los planes de disciplinas con la concepción de formación en Educación Física que prevalece en cada curso.

**Palabras-claves:** Enseñanza de la Evaluación. Concepción de evaluación. Formación de profesores. Educación Física. América Latina.

## RESUMO

A tese analisa como a *avaliação educacional* é prescrita nos planos de disciplinas específicas sobre o tema em 13 cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes: Argentina (2), Chile (4), Colômbia (2), Equador (1), México (1), Uruguai (1) e Venezuela (2). A seleção das instituições seguiu os critérios: a) ser um país da América Latina hispanofalante; b) ofertar um curso de formação docente em Educação Física; c) ter em seu currículo uma disciplina específica de *avaliação educacional*; c) demonstrar interesse em participar da pesquisa disponibilizando o plano de disciplina. Caracterizada como de natureza qualitativa, fundamenta-se na pesquisa exploratória do tipo análise crítico-documental e no método comparativo. O Capítulo I apresenta a constituição do objeto avaliação na formação de professores dentro do grupo de pesquisa ao qual a tese está vinculada e seus desdobramentos até a proposta deste estudo. O Capítulo II focaliza os nomes dos autores das bibliografias prescritas nos planos de disciplina, assumindo como eixos de análise: a nacionalidade, a instituição/país em que foram indicados, a recorrência dos autores nas disciplinas e a sua tradição no estudo do tema. O Capítulo III analisa os conteúdos das bibliografias dos 14 planos de disciplinas na articulação com as concepções de formação em Educação Física anunciada nas próprias disciplinas/cursos. O Capítulo IV verifica as prescrições das tipologias conceituais de avaliação em 11 planos de disciplinas. O Capítulo V apresenta e discute as concepções de avaliação e as abordagens teóricas das bibliografias da área da Educação que são prescritas para o seu ensino em 12 planos de disciplinas. O Capítulo VI analisa as concepções de avaliação e as abordagens teóricas das bibliografias da área da Educação Física que são estabelecidas para o seu ensino em cinco planos, e o Capítulo VII analisa a prescrição do ensino de possibilidades de registros avaliativos. De modo geral, a presente tese confirma a hipótese de que as disciplinas de avaliação da América Latina têm privilegiado a prescrição de autores, teorias e concepções de avaliação provenientes, sobretudo da Espanha. Conclui que os professores das disciplinas tem demonstrado uma preocupação em manter um alinhamento teórico das bibliografias e demais prescrições dos planos de disciplinas com a concepção de formação em Educação Física que prevalece em cada curso.

**Palavras-chave:** Ensino da avaliação. Concepções de avaliação. Formação de professores. Educação Física. América Latina.

## ABSTRACT

The thesis analyzes how educational assessment is prescribed in the plans of specific disciplines on the subject in 13 Physical Education teacher training courses in seven Spanish-speaking Latin American countries: Argentina (2), Chile (4), Colombia (2), Ecuador (1), Mexico (1), Uruguay (1) and Venezuela (2). The selection of institutions followed the criteria: a) being a Spanish-speaking Latin American country; b) offer a teacher training course in Physical Education; c) have in their study plan a specific discipline plan of educational assessment; c) demonstrate interest in participating in the investigation by providing the discipline plan. Characterized as qualitative and exploratory research, it is based on of the critical-documentary analysis and on the comparative method. Chapter I presents the constitution of the object of assessment in teacher training within the research group to which the thesis is linked and its consequences until the proposal of this study. Chapter II focuses on the names of the authors of the bibliographies prescribed in the discipline plans, assuming as axes of analysis: nationality, the institution/country where they were indicated, the recidivism of the authors in the subjects and their tradition in the evaluation study. Chapter III analyzes the contents of the bibliographies prescribed in the 14 discipline plans in articulation with the conceptions of training in Physical Education announced in the subjects/courses themselves. Chapter IV verifies the prescriptions of the conceptual evaluation typologies in 11 discipline plans. Chapter V presents and discusses the conceptions of evaluation and the theoretical approaches of the bibliographies in the area of Education that are prescribed for its teaching in 12 disciplines plans. Chapter VI analyzes the conceptions of evaluation and the theoretical approaches of the bibliographies in the area of Physical Education that are established for its teaching in five disciplines. And Chapter VII analyzes the prescription of possibilities of evaluative practices/records for the future professional teaching performance. In general, the present thesis confirms the hypothesis that the assessment disciplines in Latin America have privileged the prescription of authors, theories and evaluation conceptions coming, mainly from Spain. It concludes that the teachers of the disciplines have shown a concern to maintain a theoretical alignment of the bibliographies and other prescriptions of the plans of disciplines with the conception of formation in Physical Education that prevails in each course.

**Keywords:** Teaching of assessment. Evaluation concepts. Teacher training. Physical Education. Latin American.



## LISTA DE CUADROS

CUADRO 1 –	Trayectoria de producción del grupo Proteoria en evaluación basada en proyectos paraguas.....	25
CUADRO 2 –	Fases de la investigación.....	45
CUADRO 3 –	Lista de países, cursos y disciplinas que participan de la investigación	55
CUADRO 4 –	Autores y trayectoria de producción en evaluación.....	68
CUADRO 5 –	Disciplinas por país e institución.....	78
CUADRO 6 –	Disciplinas que prescriben <i>tipologías conceptuales de evaluación</i> .....	107
CUADRO 7 –	Clasificación de la evaluación según su tipología conceptual.....	108
CUADRO 8 –	Disciplinas que prescriben los momentos de la evaluación.....	109
CUADRO 9 –	Disciplinas que prescriben los propósitos de la evaluación.....	112
CUADRO 10 –	Disciplinas que prescriben las extensiones de la evaluación.....	116
CUADRO 11 –	Disciplinas que prescriben el origen de los agentes evaluadores.....	119
CUADRO 12 –	Disciplinas que prescriben los agentes de la evaluación.....	122
CUADRO 13 –	Disciplinas que prescriben los tipos de evaluación.....	126
CUADRO 14 –	Disciplinas que prescriben la naturaleza de la evaluación.....	128
CUADRO 15 –	Lista de disciplinas por país e institución.....	142
CUADRO 16 –	Disciplinas y bibliografías de Educación que prescriben concepciones de evaluación.....	144
CUADRO 17 –	<i>Constructivismo</i> y concepciones de evaluación en las disciplinas.....	147
CUADRO 18 –	Síntesis de las concepciones de evaluación constructivista.....	149
CUADRO 19 –	<i>Constructivismo Sociocultural</i> y concepciones de evaluación.....	152
CUADRO 20 –	Síntesis de las concepciones de evaluación constructivistas socioculturales.....	154
CUADRO 21 –	<i>Constructivismo Naturalista</i> y concepción de evaluación por disciplina.....	158
CUADRO 22 –	Enfoques críticos y concepciones de evaluación en las disciplinas.....	160
CUADRO 23 –	Síntesis de las concepciones de evaluación crítica.....	163
CUADRO 24 –	<i>Conductismo</i> y concepción de evaluación en las disciplinas.....	167
CUADRO 25 –	<i>Funcionalismo Estructural</i> y concepciones de evaluación por disciplinas.....	169
CUADRO 26 –	Eclecticismo teórico y concepciones de evaluación en las disciplinas..	171

CUADRO 27 – Disciplinas por país e institución participantes en la investigación.....	186
CUADRO 28 – Disciplinas que prescriben concepciones de evaluación en Educación Física.....	186
CUADRO 29 – Concepciones de <i>evaluación como acto de medida</i> y autores de base en las disciplinas.....	188
CUADRO 30 – Síntesis de las concepciones de <i>evaluación como acto de medida</i> .....	189
CUADRO 31 – Concepciones de <i>evaluación formativas</i> y autores básicos en las disciplinas.....	200
CUADRO 32 – Síntesis de las concepciones de evaluación formativas.....	201
CUADRO 33 – Prescripción de disciplinas sobre registros evaluativos.....	220
CUADRO 34 – Bibliografías prescritas en las disciplinas que abordan registros evaluativos.....	227
CUADRO 35 – Registros evaluativos por trabajos.....	230
CUADRO 36 – Registros evaluativos por pruebas.....	238
CUADRO 37 – Registros evaluativos por fichas.....	243
CUADRO 38 – Registros evaluativos por test.....	247
CUADRO 39 – Áreas de conocimiento, enfoques teóricos y concepciones de evaluación presentes en los títulos de las referencias bibliográficas.....	262

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Criterios de inclusión de las disciplinas por país/institución.....	55
FIGURA 2 –	Autores y países de nacimiento.....	59
FIGURA 3 –	Nacionalidad de los autores y países en los que fueron prescritos.....	60
FIGURA 4 –	Autores de evaluación y su recurrencia en disciplinas latinoamericanas.....	64
FIGURA 5 –	Autores de evaluación que se prescribieron más de una vez en las disciplinas.....	66
FIGURA 6 –	Nube de palabras de los títulos de las bibliografías del área Educación	81
FIGURA 7 –	Similitud de palabras de los títulos de las bibliografías del área Educación.....	82
FIGURA 8 –	Autores de bibliografías del área Educación y su conexión con las categorías.....	84
FIGURA 9 –	Institución/disciplinas y categorías del área de Educación.....	85
FIGURA 10 –	Nube de palabras de los títulos de las bibliografías de Educación Física.....	93
FIGURA 11 –	Similitud de palabras en títulos de las bibliografías de Educación Física.....	94
FIGURA 12 –	Autores de bibliografías de Educación Física y su conexión con las categorías.....	95
FIGURA 13 –	Institución/disciplinas y categorías de la Educación Física.....	96
FIGURA 14 –	Número de países, instituciones y disciplinas que cumplieron con los criterios de investigación.....	106
FIGURA 15 –	Enfoque Sociocrítico, concepciones de evaluación y autores de base..	161
FIGURA 16 –	Enfoques eclécticos, concepciones de evaluación y teorías/autores de base.....	172
FIGURA 17 –	Criterios y procesos de inclusión de asignaturas por país/institución....	185
FIGURA 18 –	Distribución de los autores de las referencias bibliográficas del área Educación.....	258
FIGURA 19 –	Autores y bibliografías compartidas en Educación.....	259
FIGURA 20 –	Similitud de palabras de los títulos de las 4.549 referencias de Educación.....	261

FIGURA 21 – Autores referenciados en bibliografías de evaluación de Educación Física.....	264
FIGURA 22 – Autores que se repiten en las referencias bibliografías de evaluación de la Educación Física.....	266
FIGURA 23 – Similitud de palabras de los títulos de las 1.235 referencias bibliográficas de Educación Física.....	267

## LISTA DE TABLAS

TABLA 1 –	Número de instituciones y disciplinas de evaluación según los criterios de investigación.....	40
TABLA 2 –	Relación de instituciones por país con las que se establecieron contactos	41
TABLA 3 –	Lista de países, cursos y disciplinas que participan en la investigación....	43
TABLA 4 –	Número de bibliografías por disciplina/institución.....	44
TABLA 5 –	Número de bibliografías por disciplina.....	78
TABLA 6 –	Criterios de inclusión de asignaturas por país/institución.....	142
TABLA 7 –	Criterios de selección de fuentes, países, número de instituciones y disciplinas.....	217
TABLA 8 –	Países, instituciones, siglas, disciplinas y años de los documentos.....	218

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAHPERD –	American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance
ACSM –	American College of Sports Medicine
ARG –	Argentina
CAAE –	Certificado de Presentación de Apreciación Ética
CESMAG –	Institución Universitaria
CEFD –	Centro de Educación Física y Deportes
CHL –	Chile
CNPq –	Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
COL –	Colombia
CONSTAT –	Grupo de Estudio del Centro de Ciencias Exactas
CVLAC –	Curriculum Vitae de América Latina y el Caribe
ECU –	Ecuador
ES –	Espírito Santo
FAPES –	Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado do Espírito Santo
IC –	Iniciación Científica
IDEB –	Índice de Desarrollo de la Educación Básica
IES –	Instituciones de Educación Superior
IRAMUTEQ –	Interfaz R para análisis multidimensional de textos y cuestionarios
ISEF –	Instituto Superior de Educación Física de Uruguay
ISEFFD –	Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens
IUCESMAG –	Instituto Universitaria del Centro de Estudios Superiores María Goretti
MEX –	México
PPGE –	Programa de Posgrado en Educación
PPGEF/UFES –	Programa de Posgrado en Educación Física de la Universidad Federal de Espírito Santo
PQ –	Productividad de la Investigación
PREAL –	Programa de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
PROTEORIA –	Instituto de Investigaciones en Educación y Educación Física
REFYCE –	Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación
UAB –	Universidad Autónoma de Barcelona
UABC –	Universidad Autónoma de Baja California

UCO –	Universidad Católica de Oriente
UDAI –	Universidad de Atacama
UDEEC –	Universidad de Concepción
UDELAR –	Universidad de la República
UFES –	Universidade Federal de Espírito Santo
UFG –	Universidad Federal de Goiás
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UM –	Universidad Maimónides
UNAB –	Universidad Andrés Bello
UNACH –	Universidad Adventista de Chile
UNB –	Universidad de Brasilia
UNEG –	Universidad Nacional Experimental de Guayana
UNELLEZ –	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora
UNL –	Universidad Nacional de Loja
UNLAN –	Universidade Nacional de La Matanza
URY –	Uruguay
VEN –	Venezuela

## ÍNDICE

### CAPÍTULO I

<b>1</b>	<b>CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE TESIS</b> .....	22
1.1	DEL ACERCAMIENTO A LA RUTA CON EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	22
1.2	LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESCENARIO NACIONAL E INTERNACIONAL.....	31
1.3	PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	35
1.4	TEORÍA Y MÉTODOS.....	37
1.5	ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	46
1.7	JUSTIFICACIÓN Y CONTRIBUCIÓN DE LA TESIS.....	48

### CAPÍTULO II

<b>2</b>	<b>EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA LATINA: AUTORES DE LAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS</b> .....	51
2.1	INTRODUCCIÓN.....	51
2.2	MARCO TEÓRICO.....	52
2.3	METODOLOGÍA.....	53
2.4	RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	58
2.4.1	<b>Nombres y nacionalidades de los autores de la evaluación</b> .....	58
2.4.2	<b>Nacionalidad de los autores y países de América Latina en los que fueron prescritos</b> .....	60
2.4.3	<b>Nombres de autores y países de América Latina en los que fueron prescritos</b> .....	63
2.4.4	<b>Trayectoria de producción de los autores en relación con el tema de evaluación</b> ..	67
2.5	CONSIDERACIONES PARCIALES.....	72

### CAPÍTULO III

<b>3</b>	<b>TEMAS ABORDADOS EN LAS DISCIPLINAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA LATINA</b> .....	75
----------	---	----



3.1	INTRODUCCIÓN.....	75
3.2	MARCO TEÓRICO .....	76
3.3	METODOLOGÍA.....	77
3.4	RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	80
<b>3.4.1</b>	<b>Bibliografías sobre evaluación del área de educación.....</b>	<b>80</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Bibliografías sobre evaluación de la educación física .....</b>	<b>93</b>
3.5	CONSIDERACIONES PARCIALES .....	101

## CAPÍTULO IV

<b>4</b>	<b>PRESCRIPCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE TIPOLOGÍAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA LATINA.....</b>	<b>103</b>
4.1	INTRODUCCIÓN.....	103
4.2	MARCO TEÓRICO .....	104
4.3	METODOLOGÍA.....	105
4.4	RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	108
<b>4.4.1</b>	<b>Momentos de evaluación.....</b>	<b>109</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Propósitos de evaluación.....</b>	<b>111</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Extensión de la evaluación.....</b>	<b>116</b>
<b>4.4.4</b>	<b>Origen de los agentes evaluadores .....</b>	<b>118</b>
<b>4.4.5</b>	<b>Agentes de la evaluación .....</b>	<b>121</b>
<b>4.4.6</b>	<b>Tipos de evaluación .....</b>	<b>126</b>
<b>4.4.7</b>	<b>Naturalezas de la evaluación .....</b>	<b>128</b>
4.5	CONSIDERACIONES PARCIALES .....	131

## CAPÍTULO V

<b>5</b>	<b>PRESCRIPCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE ENFOQUES TEORÍAS Y CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE, COLOMBIA, ECUADOR, URUGUAY Y VENEZUELA.....</b>	<b>135</b>
5.1	INTRODUCCIÓN.....	135
5.2	MARCO TEÓRICO .....	137

5.3	METODOLOGÍA.....	141
5.4	RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	145
5.4.1	El <i>Constructivismo</i> y sus concepciones de la evaluación.....	146
5.4.2	El <i>Constructivismo Sociocultural</i> y sus concepciones de evaluación .....	152
5.4.3	El <i>Constructivismo Naturalista</i> y su concepción de la evaluación.....	158
5.4.4	Enfoques <i>Críticos</i> y sus concepciones de evaluación.....	159
5.4.5	El <i>Conductismo</i> y su concepción de evaluación.....	166
5.4.6	El <i>Funcionalismo Estructural</i> y sus concepciones de evaluación.....	169
5.4.7	Enfoques teóricos <i>Eclécticos</i> y sus concepciones de evaluación .....	171
5.5	CONSIDERACIONES PARCIALES .....	175

## CAPÍTULO VI

6	<b>CONCEPCIONES, TEORÍAS Y EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS DE LAS PRESCRIPCIONES DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA, CHILE, MÉXICO Y URUGUAY .....</b>	<b>179</b>
6.1	INTRODUCCIÓN.....	179
6.2	MARCO TEÓRICO .....	181
6.3	METODOLOGÍA.....	183
6.4	RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	188
6.4.1	Concepciones de la evaluación como acto de medición y sus prescripciones en las disciplinas.....	188
6.4.2	Concepciones de <i>evaluación formativa</i> y sus prescripciones en las disciplinas .....	199
6.5	CONSIDERACIONES PARCIALES .....	209

## CAPÍTULO VII

7	<b>PRESCRIPCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE REGISTROS EVALUATIVOS EN TRECE CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>213</b>
7.1	INTRODUCCIÓN.....	213
7.2	MARCO TEÓRICO .....	214
7.3	METODOLOGÍA.....	217
7.4	RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	219

<b>7.4.1</b>	<b>Prescripciones para la enseñanza de registros evaluativos en planes de disciplina.....</b>	<b>219</b>
<b>7.4.2</b>	<b>Registros evaluativos prescritos en las disciplinas a partir de sus bibliografías</b>	<b>227</b>
7.4.2.1	<i>Posibilidades de registros evaluativos a través de trabajos .....</i>	<i>230</i>
7.4.2.2	<i>Posibilidades de registros evaluativos a través de pruebas.....</i>	<i>237</i>
7.4.2.3	<i>Posibilidades de registros de evaluación a través de fichas .....</i>	<i>242</i>
7.4.2.4	<i>Posibilidades de registros de evaluación a través de test.....</i>	<i>246</i>
<b>7.5</b>	<b>CONSIDERACIONES PARCIALES .....</b>	<b>249</b>

## **CAPÍTULO VIII**

<b>8</b>	<b>CONSIDERACIONES FINALES DE LA TESIS .....</b>	<b>254</b>
8.1	<b>NUEVOS CAMINOS QUE SE ABREN PARA FUTURAS INVESTIGACIONES</b>	<b>257</b>
	<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>269</b>
	<b>FUENTES DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>295</b>
	<b>GLOSARIO .....</b>	<b>307</b>
	<b>APÉNDICE – FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO .....</b>	<b>387</b>
	<b>ADJUNTO – OPINIÓN CONSTITUIDA POR EL CEP.....</b>	<b>391</b>

## CAPÍTULO I

### CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE TESIS

#### 1.1 DEL ACERCAMIENTO A LA RUTA CON EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En este texto introductorio a la tesis, se considera relevante destacar los caminos tomados antes y durante el proceso de su elaboración. La trayectoria de este camino incluye: a) mi inserción al Instituto de Investigaciones en Educación y Educación Física (Proteoria); b) la aproximación con el objeto de estudio; y c) las consecuencias de esta inserción en la producción y difusión del conocimiento científico sobre la evaluación educativa, tanto en la educación básica como en la formación docente.

Todo comenzó en 2015, luego de mi<sup>1</sup> aprobación en el proceso de selección para el curso de maestría, que ofrece el Programa de Postgrado en Educación Física (PPGEF) de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), en el área de concentración *Estudios pedagógicos y socioculturales de la Educación Física* y en la línea de investigación *Educación Física, cotidiano, currículum y formación docente*. En ese momento me incorporé a Proteoria y fui incluido en el proyecto de investigación *Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais*, financiado por el Edicto Universal CNPq n° 14/2013, bajo el trámite n° 481.424/2013-0, desarrollado y supervisado por el profesor Dr. Wagner dos Santos. Basado en este proyecto, realicé la tesis de maestría titulada *Avaliação na formação inicial em Educação Física em oito universidades federais brasileiras*.

La tesis de maestría tuvo como objetivo analizar las bibliografías prescritas en las disciplinas específicas sobre evaluación, ofrecidas por ocho universidades federales brasileñas, discutiendo las concepciones de la evaluación y las matrices teóricas que subyacen a estos trabajos, así como las posibilidades de materialización de las prácticas evaluativas señaladas por ellos.<sup>2</sup> Además, problematizó las prácticas lectoras de los estudiantes de estos cursos, destacando sus apropiaciones (CERTEAU, 1994) en relación a la *evaluación educativa*. Este estudio también mostró que las matrices teóricas y sus respectivas

---

<sup>1</sup> La tesis está redactada en primera persona del plural, sin embargo, específicamente en este capítulo hay extractos en los que se asume la primera persona del singular siempre que los datos se refieran a aspectos personales del autor de este estudio.

<sup>2</sup> En ese momento, la delimitación de universidades siguió los criterios: a) ser una universidad federal brasileña; b) tener presencialmente la carrera de Educación Física; c) tener en su plan de estudios una asignatura obligatoria y específica de *evaluación educativa*; y d) expresar interés en participar en la investigación.

concepciones de la evaluación han definido lo privilegiado en las prácticas evaluativas en el contexto de la práctica profesional.

Desde mi inserción en el grupo, tuve la oportunidad de comprender que Proteoria, creado en 1999, tenía una larga tradición de estudio involucrando *La constitución de las teorías de la Educación Física en Brasil*, desde su análisis histórico a la contemporaneidad. Como resultado de este enfoque de investigación, se había dedicado especial atención al objeto *evaluación*, primero con el trabajo de iniciación científica desarrollado por el profesor Dr. Wagner dos Santos, en el período 1999 a 2001, caracterizado como un estudio del tipo estado del conocimiento (cartográfico) que analizó la producción académica sobre evaluación en Educación Física escolar, publicada en revistas del área entre 1930 y 2000. El segundo trabajo del grupo sobre el tema fue la monografía del mismo profesor, Dr. Wagner finalizado en 2002, titulado *Avaliação na educação física escolar: análise de periódicos do século XX*. Ambos trabajos fueron supervisados por el profesor Dr. Amarílio Ferreira Neto, fundador de Proteoria.

Entre 2000 y 2003, la profesora Dr<sup>a</sup>. Regina Sandra Marchesi desarrolló su tesis de maestría con el título *A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos*, también supervisado por el profesor Dr. Amarílio Ferreira Neto en el nivel del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad de Brasilia (UNB). Este trabajo tuvo como objetivo analizar la práctica evaluativa mediadora, presente en una escuela de la red municipal educación de Vitória en el Estado de Espírito Santo (Brasil), asumiendo, como referencia, las concepciones de evaluación de los docentes y estudiantes de ese contexto.

En 2005, el profesor Dr. Wagner dos Santos, continuando su estudio sobre el tema, concluyó su tesis de maestría titulada *Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção*, que tuvo como objetivo caracterizar y discutir la acción pedagógica adoptada por una profesora de Educación Física, especialmente en la práctica de evaluación, con el fin de indicar nuevas miradas y concepciones. En este proceso, el investigador trabajó en conjunto con la profesora, interviniendo en el desarrollo de las actividades. En esa ocasión, el profesor Wagner dos Santos propuso, por primera vez, la concepción de *evaluación indiciaria*, que se constituyó a partir de la unión entre la *evaluación mediadora* de Jussara Hoffmann; la *evaluación como práctica investigadora* de Maria Teresa Esteban; y el paradigma probatorio (indiciario) de Carlo Ginzburg. A partir de entonces, la *evaluación indiciaria* se convirtió en la base de todos los estudios del grupo en el tema.

Para Santos (2005), asumir la concepción de *evaluación indiciaria* consiste, en un ejercicio permanente en la interpretación de pistas, indicios, a partir de los cuales se

manifiesta juicio de valor. Es decir, se configura como un proceso de reflexión sobre y para la acción y contribuye a que el docente y el alumno sean capaces de percibir signos, alcanzar niveles de complejidad en la interpretación de sus significados e incorporarlos como hechos relevantes para las dinámicas de enseñanza-aprendizaje (SANTOS, 2005). Con eso, se asume la dimensión del error como un proceso que revela *el todavía no saber del alumno*, convirtiéndose como una dimensión potencial y no de discapacidad (SANTOS *et al.*, 2015).

La tesis de maestría del profesor Dr. Wagner dos Santos fue supervisada por la profesora Dr<sup>a</sup> Pura Lúcia Olivier Martins, en el nivel PPGE de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). En 2005, este trabajo se publicó en formato de libro con el mismo título.

En 2010, el Dr. Wagner se incorporó al cuerpo docente de la UFES del Centro de Educación Física y Deporte (CEFD), mismo año en que comenzó a elaborar proyectos de investigaciones en *evaluación*,<sup>3</sup> iniciando así sus orientaciones según el Cuadro 1. En 2012 se incorporó al PPGEF/UFES, ampliando así sus proyectos de investigación e intensificando sus orientaciones a nivel de iniciación científica, maestría y doctorado.

En este sentido, inició un proceso de orientar a estudiantes de pregrado y posgrado con trabajos enfocados a la evaluación, que fueran ampliados y profundizados en su trayectoria académica. El Cuadro 1 muestra los proyectos de investigación (asumidos aquí como proyectos paraguas o generales), con una indicación del año de inicio (si está en progreso, con el signo “-”) y/o el año de finalización. También registra los nombres de los estudiantes de pregrado (iniciación científica), maestría y doctorado con los respectivos títulos de sus trabajos y a qué proyecto paraguas están vinculados.

---

<sup>3</sup> Además de los proyectos de investigación enfocados a la *evaluación*, el Profesor Dr. Wagner dos Santos ha supervisado trabajos de iniciación científica, maestría y doctorado, en la vertiente histórica con los proyectos: *Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da Educação Física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1931-1960)* financiado por la Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado do Espírito Santo (FAPES), Edicto Público Universal 006/2014/proyecto de investigación individual bajo el plazo de concesión n° 541/2015 y proceso n° 67.6438.25; *Projetos de formação pan-americanista para a Educação Física: circulação em impressos didático-pedagógicos (1932-1960)* subvencionado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), Edicto Universal 2018, proceso n° 435.195/2018-2.

CUADRO 1 – Trayectoria de producción del grupo Proteoria en evaluación basada en proyectos paraguas (continuación)

	Proyectos (2)	Inicio	Finalización	Iniciaciones científicas (9)	Tesis de maestría (3)	Tesis doctorales (4)
<b>Evaluación y educación básica</b>	<b>Prácticas de evaluación de los profesores de Educación Física en la escuela primaria: miradas y perspectivas</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<p><b>Lyvia Rostoldo Macedo</b> (2011) – Avaliação na Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e saberes</p> <p><b>Francine Lima Maximiano</b> (2011) – Avaliação na Educação Física escolar nas séries finais do ensino fundamental: prescrições e apropriações</p>	-	-
	<b>Prácticas evaluativas en/de la Educación Física en educación básica</b>	<b>2012</b>	-	<p><b>Francine Lima Maximiano</b> (2012) – Autobiografias discentes: narrativas de experiências avaliativas nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, médio e formação inicial</p> <p><b>Lyvia Rostoldo Macedo</b> (2012) – Avaliação na Educação Física escolar: compartilhando saberes</p> <p><b>Bruna Jéssica Mathias</b> (2013) – Educação Física escolar: da obrigatoriedade da nota à necessidade da avaliação</p> <p><b>Bruna Jéssica Mathias</b> (2014) – Avaliação na Educação Física escolar: analisando as experiências docentes em três anos de escolarização</p> <p><b>Bruna Jéssica Mathias</b> (2015) – Avaliação na Educação Física escolar: inventariando possibilidades de práticas</p> <p><b>Marília Baptista Ferreira</b> (2017) – Práticas avaliativas de professores de Educação Física na educação infantil: um diálogo com a rede municipal de Vila Velha</p> <p><b>Kezia Alvez Moreira Dutra</b> (2022) – Exames estandarizados estaduais para o ensino médio: uma análise do Paebs e do Exeims-BC</p>	<p><b>Wagner Rodrigues Zeferino</b> (2020) – Avaliação do ensino e da aprendizagem nos dispositivos curriculares da Educação Física</p> <p><b>Talita Emídio Andrade Soares</b> (2022) – O Saeb em debate: avanços e desafios da política nacional de avaliação da educação básica</p> <p><b>Pablo Mattos Santos</b> (2022) – A Educação Física nos exames estandarizados: uma análise de sua inserção no ensino médio em contexto internacional e brasileiro</p>	<p><b>Aline de Oliveira Vieira</b> (2018) – Por uma teorização da avaliação em Educação Física: práticas de leituras por narrativas imagéticas</p> <p><b>Marciel Barcelos Lano</b> (2019) – Avaliação da aprendizagem na Educação Física da educação infantil: uma proposta teórica-metodológica</p> <p><b>Rodrigo Marques</b> (2020) – Avaliação na Educação Física no ensino médio: tensões de uma prática a partir de sua inserção no Exame Nacional do Ensino Médio</p> <p><b>Denilson Junio Marques Soares</b> (202?) – Política de avaliação do ensino médio no Espírito Santo: uma análise dos resultados do IDEB</p>

CUADRO 1 – Trayectoria de producción del grupo Proteoria en evaluación basada en proyectos paraguas (conclusión)

Proyectos (3)		Inicio	Finalización	Iniciaciones científicas (7)	Tesis de maestría (5)	Tesis doctorales (3)
<b>Evaluación y formación inicial del profesorado</b>	Evaluación en educación física escolar: un estudio de la formación inicial en universidades federales	2013	2017	<p><b>Sayonara Cunha de Paula</b> (2015) – Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na Educação Física escolar: diálogos com os alunos das universidades federais</p> <p><b>Mathews Costa Oliveira</b> (2016) – Avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física escolar: produção de práticas para atuação na educação básica</p>	<p><b>Francine Lima Maximiano</b> (2015) – Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em Educação Física: implicações para a docência</p>	<p><b>Matheus Lima Frossard</b> (2022) – O ensino da avaliação na formação de professores de educação física: um diálogo entre a Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai</p>
	Evaluación de la enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesorado de Educación Física: entre prescripciones y prácticas	2016	2019	<p><b>Pablo Mattos Santos</b> (2017) – Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da educação</p> <p><b>Suerllem Lyrio Ferreira</b> (2018) – Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da Educação e Educação Física publicados em países hispanofalantes</p>	<p><b>Matheus Lima Frossard</b> (2015) – Memórias da formação inicial e projeções para atuação docente: diálogos sobre avaliação com acadêmicos de Educação Física</p>	<p><b>Ronildo Stieg</b> (2022) – Autores, teorias e concepções de avaliação: uma análise comparada na formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalantes</p>
	Prácticas evaluativas en la formación inicial docente: un análisis de las instituciones latinoamericanas	2017	–	<p><b>Suerllem Lyrio Ferreira</b> (2019) – Do ser avaliado ao avaliar: experiências na formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina</p>	<p><b>Ronildo Stieg</b> (2016) – Formação inicial em Educação Física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura</p>	<p><b>Sayonara Cunha de Paula</b> (2022) – Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física: um estudo comparado na América Latina</p>
	Evaluación educativa en la formación de docentes de educación física en América Latina: diálogos con estudiantes	2018	–	<p><b>Suerllem Lyrio Ferreira</b> (2020) – O ensino da avaliação educacional na formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo</p> <p><b>Kezia Alvez Moreira Dutra</b> (202?) – A prescrição do ensino da avaliação na formação de professores em Educação Física: uma análise da UFES, UDELAR, UNLAN</p>	<p><b>Sayonara Cunha de Paula</b> (2018) – Avaliação e formação de professores em Educação Física: uma análise na América Latina</p> <p><b>Fábia Maria Boreli Poletto</b> (2020) – Avaliação da aprendizagem nos cursos de formação em Educação Física das universidades particulares do Espírito Santo</p>	

Fuente: Elaborado por el autor.



Del Cuadro 1,<sup>4</sup> identificamos cómo los resultados del trabajo del grupo se expandieron y fueron desarrollando en otros objetos de estudio. Este es el caso del primer proyecto *Prácticas de evaluación de los profesores de Educación Física en la escuela primaria: miradas y perspectivas* desarrollado entre los años 2010 y 2011, que planteó diferentes interrogantes sobre el tema *evaluación* en Educación Física. A partir de él, se abrieron posibilidades para avanzar y profundizar el debate en otros proyectos de investigación, en educación básica y en educación superior, con énfasis en los proyectos: *Evaluación en educación física escolar: un estudio de formación inicial en universidades federales*, financiado por el Edicto Universal CNPq n° 14/2013, bajo el trámite n° 481.424/2013-0; y *Evaluación de la enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesorado de Educación Física: entre prescripciones y prácticas* del Edicto Productividad en Investigación – PQ 2015.

Con base en la información contenida en el Cuadro 1, identificamos que, a través de los distintos proyectos de investigación, se logró establecer la continuidad de las inversiones en *evaluación educativa* y la versatilidad de las orientaciones del Profesor Dr. Wagner dos Santos, quien ha estado estudiando constantemente el tema en diálogo con las áreas de Educación y Educación Física.

Inicialmente, el enfoque de estos estudios estuvo en la educación básica, sin embargo, debido a los resultados de la investigación de campo con docentes<sup>5</sup> y análisis de las producciones académicas en Educación y en Educación Física (SANTOS, 2002; SANTOS *et al.*, 2018a), la investigación en *evaluación* se amplió de manera articulada con la formación inicial de profesores.

Los primeros proyectos centrados en la educación básica, según el Cuadro 1, *Prácticas de evaluación de los docentes de Educación Física en la escuela primaria: miradas y perspectivas* y *prácticas de evaluación en/de la Educación Física en la educación básica*, resultó en ocho iniciaciones científicas, cinco de las cuales se publicaron en forma de artículos en Revistas de Educación (SANTOS *et al.*, 2014) y de Educación Física (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2015, 2019a, 2019b). Además, están vinculadas a estos proyectos: tres tesis de maestría (ZEFERINO, 2020; SOARES, 2022; SANTOS, 2022),

<sup>4</sup> Se asumió el signo de interrogación (?) presente en los proyectos de maestría y doctorado, debido a que el año de realización de cada proyecto no estaba definido a priori.

<sup>5</sup> De acuerdo con el Cuadro 1, el trabajo de Iniciación Científica (IC) de Maximiano (2011), que analizó cómo la evaluación fue prescrita y adecuada en las clases de Educación Física en los grados finales de la escuela primaria, propició la expansión de este objeto de estudio en su segundo trabajo de IC (2012), a partir de la cual se inició la investigación sobre *Evaluación en la formación inicial del profesorado*, dirigidas por el profesor Dr. Wagner dos Santos.

tres tesis doctorales ya finalizadas (VIEIRA, 2018; LANO, 2019; MARQUES, 2020) y una en curso (SOARES, 202?)

Los trabajos actualmente en desarrollo (iniciación científica, maestría y doctorado), acotan estas prácticas de investigación, en la medida en que muestran cómo se desarrollaron los proyectos en el estudio de la enseñanza de la evaluación en América Latina, además de indicar un importante camino recorrido por miembros del grupo (estudiantes de pregrado y posgrado) en el estudio de la temática con su debida profundización.

La inserción de la tesis en los proyectos del profesor Dr. Wagner dos Santos se ubica en aquellos enfocados a la formación inicial de docentes, con el objetivo de contribuir a lo que venía produciendo el grupo: a) estudios de mapeo de la producción académica en revistas del área de Educación (SANTOS, 2017; FERREIRA, 2018) y del área de Educación Física (SANTOS, 2002; FROSSARD, 2015); b) estudios centrados en la prescripción y enseñanza de la *evaluación* en los cursos de formación del profesorado de Educación Física (MAXIMIANO, 2015; STIEG, 2016; PAULA, 2018; FERREIRA, 2020; POLETO, 2020; DUTRA, 2021); e investigaciones que dialogan con experiencias evaluativas en cursos de formación de profesores pensando en sus consecuencias para la docencia futura en educación básica (MAXIMIANO, 2012, 2015; FROSSARD, 2015; PAULA, 2015; OLIVEIRA, 2016; FERREIRA, 2019; DUTRA, 2022).

La implicación de los integrantes del grupo en proyectos de investigación, especialmente en el estudio de la *evaluación en la formación inicial del profesorado*, ha permitido difundir sus resultados en forma de artículos en revistas del área de Educación (PAULA *et al.*, 2018a; SANTOS; PAULA; STIEG, 2019; SANTOS *et al.*, 2019a; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020, 2021; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020; STIEG *et al.*, 2018a; DUTRA; GAMA; SANTOS, 2022) y de la Educación Física (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2016, 2019b; SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016; FROSSARD *et al.*, 2018a, 2020; PAULA *et al.*, 2018b; STIEG *et al.*, 2020).

Además, la implicación del grupo en los proyectos ha permitido la producción y publicación del libro *Avaliação na Educação Física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha*, en el que se presentan los resultados de diferentes proyectos paraguas, así como trabajos de iniciación científica y tesis de maestría (FROSSARD *et al.*, 2018b, 2018c, 2018d; PAULA *et al.*, 2018c; SANTOS *et al.*, 2018a, 2018b, 2018c; SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016; STIEG *et al.*, 2018b).

Los resultados producidos por estas investigaciones permitieron plantear otras preguntas al tema *evaluación educativa*, en un intento por identificar la forma en que se

constituye su enseñanza y las prácticas evaluativas en los cursos de formación docente en los países de América Latina hispanohablantes.

A partir de esto, el grupo desarrolló, en 2017, el proyecto paraguas *Prácticas evaluativas en la formación inicial del profesorado: análisis de instituciones en América Latina*, que constituye una acción de investigación, en colaboración entre la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES, Brasil), la Universidad de la República Uruguay (UDELAR, Uruguay) y la *Institución Universitaria del Centro de Estudios Superiores María Goretti* (IUCESMAG, Colombia).<sup>6</sup> Con base en este proyecto, otros tres fueron elaborados y presentados y con financiamiento aprobado, dos por el CNPq: *Enseñanza de la evaluación educativa en la formación de docentes en Educación Física en América Latina*, Edicto Productividad en Investigación – PQ n° 09/2018; *Evaluación educativa en la formación de docentes de Educación Física en América Latina: diálogos con estudiantes*, y uno de la Edicto Público FAPES n° 04/2021 - *Tasa de Investigación*, en el trámite n° 285/2021. Además, en 2021 se elaboraron y presentaron a los organismos financiadores tres proyectos más que también recibieron financiamiento: *Políticas de evaluación educativa: un análisis de los exámenes estandarizados* bajo el trámite n° 45.195.706.17880.29042021; *Política de evaluación educativa: comparación transcultural entre países sudamericanos en PISA*, Edicto Universal n° 18/2021 – banda B – Grupos consolidados n° proceso 405632/2001-5; y *Evaluación educativa en la formación docente en instituciones latinoamericanas*, Edicto Público de Beca Productividad en Investigación – CNPq Convocatoria n° 4/2021, bajo el Proceso n° 316377/2021-0.

En este sentido, la presente tesis se inserta en estos dos proyectos paraguas, dada la necesidad de identificar, analizar y comprender las prescripciones de disciplinas específicas sobre el tema en los cursos de formación para docentes en Educación Física, en siete países de América Latina hispanohablantes,<sup>7</sup> en cuanto a autores, temas, tipologías, enfoques teóricos, concepciones de evaluación y posibilidades de registros evaluativos.

La tesis se justifica en base a lo la producción académica viene presentando, referida a la evaluación en la formación inicial docente, involucrando a los países de América Latina. En Chile, los estudios se centran en las experiencias evaluativas vividas por los estudiantes en los cursos de Pedagogía (MÖLLER; GÓMES, 2014) y en las carreras de Educación Física

---

<sup>6</sup> Este convenio de cooperación se encuentra registrado bajo el n°. 32/2018, trámite n°. 23068.016090/2017-28, publicado en el Diario Oficial de la Federación – Sección 3 – del 24 de agosto de 2018.

<sup>7</sup> Brasil no está incluido en este proyecto, pues ya se realizó un estudio similar en mi tesis de maestría, finalizada en 2016, en la que participaron ocho universidades federales brasileñas que ofrecieron la asignatura obligatoria de evaluación educativa en los cursos de pregrado en Educación Física.

(GALLARDO-FUENTES; THUILLIER, 2016; GALLARDO-FUENTES; LÓPEZ-PASTOR; THUILLIER, 2017). En Colombia, el interés de los investigadores ha estado en el análisis de las percepciones de los estudiantes en relación a la evaluación realizada en cursos de formación docente en Lengua Extranjera (MENDOZA; ARANDIA, 2009; FAUSTINO; KOSTINA; VERGARA, 2013). En México, las iniciativas involucran el uso de instrumentos evaluativos en cursos de formación docente de educación preescolar, primaria, física, especial y secundaria (MORALES-GONZÁLEZ; EDEL-NAVARRO; AGUIRRE-AGUILAR, 2017).

Específicamente en Brasil, algunos expertos han investigado cómo se ha abordado el tema en los planes de estudio de los cursos de pregrado en Educación Física, dedicándose al análisis de las prescripciones, en vista de sus consecuencias dentro del curso y en la futura actuación docente (FUZII, 2010; SANTOS *et al.*, 2018b; STIEG *et al.*, 2018a, 2020; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020).

En la misma dirección, Paula *et al.* (2018a, 2018b) han analizado cómo la *evaluación educativa* se presenta en las disciplinas específicas en los cursos de formación de docentes en Educación Física en ocho países de América Latina. Los autores revelan que las asignaturas que proponen discutir y enseñar evaluación consideran sus implicaciones para el contexto de la educación básica, las posibilidades de prácticas evaluativas y la necesidad de la relación entre teoría y práctica.

Santos, Paula y Stieg (2019) establecieron su análisis sobre la forma en que se prescriben las evaluaciones institucionales y de sistemas en los currículos de formación docente de Educación Física en nueve países de América Latina. Los resultados revelan que las asignaturas se centran en discusiones que involucran currículo, evaluación de la enseñanza y aprendizaje, vinculadas a la Educación Física, al mismo tiempo que abordan la *evaluación institucional* desde su definición, instrumentos, criterios, procedimientos y resultados, entendiéndola como una herramienta importante para orientar las acciones futuras. Las evaluaciones del sistema, por otro lado, se han prescrito para ayudar a pensar en las pruebas de los sistemas educativos nacionales e internacionales, discutiendo sus componentes y estructuras.

Ante este escenario de inversiones en la temática de *evaluación*, por parte de autores de diferentes países, especialmente por las investigaciones que han desarrollado el grupo Proteoria, es necesario avanzar hacia la comprensión de cuáles son las bibliografías prescritas en los planes de disciplinas específicas sobre evaluación, además de analizar los nombres de los autores, las concepciones, los enfoques teóricos que subyacen a estos trabajos y también la

forma en que ayudan a pensar los registros evaluativos, en 13 instituciones de formación de profesores de Educación Física en siete países de América Latina hispanohablantes.

## 1.2 EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESCENARIO NACIONAL E INTERNACIONAL

En los últimos años, la investigación en el campo de la Educación caracterizada como estados de conocimiento,<sup>8</sup> tanto en Brasil (COSTA, 2015; POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012, 2015; BOLDARINE; BARBOSA; ANNIBAL, 2017; FERREIRA, 2018; SANTOS *et al.*, 2018a), como en Portugal (FERNANDES; FIALHO, 2012; FERNANDES; RODRIGUES; NUNES, 2012), indican que existe una extensa producción de trabajos sobre evaluación en la educación superior. Según los autores, estas investigaciones se enfocan en temas institucionales, y es necesario privilegiar estudios que pretendan comprender cómo los cursos de formación docente han venido realizando la enseñanza de la evaluación, problematizando el uso de sus prácticas y proyectando la intervención en la educación básica.

Específicamente en el campo de la Educación Física, estudios de la misma naturaleza en Brasil (MELO *et al.*, 2014; NOVAES; FERREIRA; MELLO, 2014; SANTOS *et al.*, 2018a) señalan el interés del área por la investigación sobre *evaluación del aprendizaje*, desde principios de la década de 1970. Santos *et al.* (2018a), por ejemplo, identificaron la existencia de 11 estudios que analizan las experiencias de *evaluación de la enseñanza y el aprendizaje* en la formación inicial de docentes, publicados entre 1976 y 2014. En consecuencia, estos textos señalan la necesidad de establecer la enseñanza de la *evaluación educativa* en los cursos de formación inicial de profesorado, con el objetivo de presentar posibilidades concretas de prácticas evaluativas. En este caso, los autores consideran que también deben producirse cambios en las prácticas de los docentes que laboran en los propios cursos de educación superior, escenario que se evidencia en los estudios empíricos realizados por Fuzii (2010) y Santos y Maximiano (2013).

Identificamos que, en Brasil, la preocupación por el tema de la evaluación en la formación de docentes en Educación Física comenzó en la década de 1970 (SANTOS *et al.*, 2018a). Al mismo tiempo, hemos seguido el interés de los investigadores en el estudio del objeto en países de habla inglesa, como: Australia (TINNING, 1996), Escocia (ARNOLD, 1991), Estados Unidos (PLACEK, 1983; KNEER, 1986; VEAL'S, 1988), Inglaterra (BAIRD

---

<sup>8</sup> Se caracterizan por ser estudios que investigan un tema en un tipo específico de publicación, por ejemplo, en revistas (MOROSINIA; FERNANDES, 2014).

*et al.*, 2014; KARP; WOODS, 2008; KIRK, 2010; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015; ADEFILA *et al.*, 2021), Irlanda (DUNNING *et al.*, 2011) y Nueva Zelanda (PENNEY *et al.*, 2009; BROWN, 2021), así como en países de Latinoamérica hispanohablantes, como: Uruguay (SARNI, 2004; SARNI *et al.*, 2018, 2021), Chile (MÖLLER; GÓMEZ, 2014; GALLARDO-FUENTES; CARTER- THUILLIER, 2016; GALLARDO-FUENTES; LÓPEZ-PASTOR; CARTER-THUILLIER, 2017; GALLARDO-FUENTES *et al.*, 2021), Colombia (MENDOZA; ARANDIA, 2009; FAUSTINO; KOSTINA; VERGARA, 2013), México (MORALES-GONZÁLEZ; EDEL-NAVARRO; AGUIRRE-AGUILAR, 2017; MORALES-GONZÁLEZ, 2021; MORENO; ARROYO, 2021) y, principalmente, España (LÓPEZ-PASTOR, 1999, 2012; ATIENZA *et al.*, 2016; HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2015; MOLINA; LÓPEZ-PASTOR, 2017; LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2021a, 2021b, 2021c). Estas investigaciones han demostrado que los estudiantes, a partir de sus experiencias con la evaluación durante la formación inicial, han podido movilizar positivamente sus prácticas evaluativas proyectando el futuro desempeño profesional.

Por otro lado, también existen estudios con los propios estudiantes de educación superior, en los que reconocen la relevancia, la utilidad y la necesidad de mayores experiencias con la evaluación en Educación Física durante la formación inicial, para que puedan incorporarlas, apuntando a su intervención en educación básica (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; PENNEY *et al.*, 2009; PALÁCIOS; LÓPEZ-PASTOR, 2013; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015; SANTOS *et al.*, 2016a; HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2015; FROSSARD *et al.*, 2018; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020).

En la misma dirección, otras investigaciones apuntan a la importancia de que los cursos de pregrado brinden a los futuros maestros oportunidades para que utilicen la evaluación de la Educación Física para la enseñanza y el aprendizaje (LÓPEZ-PASTOR, 2008; MELO *et al.*, 2014; MOLINA; LÓPEZ-PASTOR, 2017; PAULA *et al.*, 2018a; STIEG, 2016; STIEG *et al.*, 2018a, 2020).

Para López-Pastor (2018), las universidades europeas y de muchos países de América Latina están inmersas en el modelo de aprendizaje por competencias, que requiere el uso de nuevas metodologías de enseñanza y posibilidades de prácticas evaluativas, especialmente cuando se entiende que la evaluación es el elemento curricular que más determina qué y cómo aprenden los estudiantes (ÁLVAREZ-MENDEZ, 2005; BIGGS, 2007; LÓPEZ-PASTOR, 2009).

En este sentido, López-Pastor (2018), así como otros estudiosos del tema (BROWN; GLASNER, 2003; BIGGS, 2007; BLACK; WILIAM, 2006; BOUD; FALCHIKOV, 2007) argumentan que la concepción de *evaluación formativa y compartida* puede considerarse la que mejor se ajusta al modelo de docencia universitaria dadas las ventajas<sup>9</sup> que ofrece a los alumnos en formación.

Palácios y López-Pastor (2013), quienes analizaron específicamente la forma en que los profesores universitarios en España han evaluado, identificaron tres grupos: a) los que han privilegiado sistemas innovadores de prácticas evaluativas; b) los que se hayan basado en los exámenes o pruebas finales; y c) los basados en sistemas de evaluación eclécticos.

López-Pastor y Sicilia-Camacho (2015) destacan los desafíos de los cursos de formación docente para hacer comprender a los estudiantes que las lecciones aprendidas en relación al desarrollo de la *evaluación formativa y compartida* impactan en las futuras actividades docentes. Destacan también que los estudios realizados en el contexto de España parecen indicar la importancia y urgencia de promover la formación inicial y permanente acerca de la evaluación en los cursos de formación del profesorado en Educación Física.<sup>10</sup>

López-Pastor (2018) señala que los estudios desarrollados en España, centrados en las experiencias de los estudiantes en la formación inicial del profesorado con *evaluación formativa y compartida* durante el curso, han mostrado influencias positivas en relación a su traducción a términos prácticos en el ejercicio de la profesión docente. En otras palabras, para el autor, las experiencias evaluativas que tuvieron los estudiantes de formación inicial durante su proceso formativo, tienden a influir, unos años después, en sus prácticas evaluativas en la situación de los docentes en las escuelas de enseñanza infantil, primaria y secundaria, reforzando, incluso, lo que había sido señalado en el estudio de Santos y Maximiano (2013) en Brasil, autores quienes llegaron a conclusiones similares.

Sarni (2004), en un estudio realizado en Uruguay y Frossard *et al.* (2018) en Brasil, al analizar las opiniones de los estudiantes que tomaron la disciplina de evaluación en cursos de

---

<sup>9</sup> Los estudios señalan algunas ventajas de asumir la concepción de *evaluación formativa y compartida*: a) se asocia a una mayor motivación y participación del estudiante en el proceso de aprendizaje; b) es una experiencia de aprendizaje; c) es una forma lógica y coherente de evaluación basada en sistemas y/o modelos de aprendizaje dialógicas centradas en el desarrollo de habilidades personales y profesionales; d) facilita el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y autocrítico; e) ayuda a corregir las brechas y problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se dan en la universidad; f) desarrolla la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en los procesos de aprendizaje; g) y mejora el rendimiento académico (CASTEJÓN *et al.*, 2011; LÓPEZ-PASTOR, 2008, 2011, 2013, 2016; FRAILE-ARANDA *et al.*, 2013; ROMERO-MARTÍN *et al.*, 2014).

<sup>10</sup> López-Pastor (2018) sostiene que el uso de la *evaluación formativa y compartida* en la formación inicial de profesorado permite avanzar hacia dos objetivos: a) desarrollar habilidades para la futura práctica profesional; b) adquirir conocimiento entre lo que la teoría dice que se debe hacer y lo que realmente se implementa en la práctica docente.

formación docente en Educación Física, revelan que los estudiantes han reivindicado la necesidad de que los docentes construyan prácticas enfocadas en *evaluaciones para el aprendizaje*.<sup>11</sup> Los autores, incluso analizando diferentes contextos, enfatizan que estas prácticas evaluativas deben permitir a los estudiantes en formación dar sentido a su aprendizaje.

En Chile, Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier (2016) y Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Thuillier (2017) muestran que existen tres aspectos que influyen en la evaluación en los cursos de formación docente: a) la alta consistencia interna entre los planes de las disciplinas y sistemas de evaluación realmente utilizados; b) las técnicas e instrumentos de evaluación que se dirigen al sistema de *evaluación formativa*; c) y la baja participación de los estudiantes en la evaluación. Por tanto, es necesario establecer estrategias que motiven a los estudiantes a involucrarse en los procesos de evaluación.

Los autores brasileños, al realizar su investigación con estudiantes de la carrera de Educación Física, especialmente sobre sus experiencias con la evaluación, muestran que la formación inicial ha proporcionado pocos elementos para que estos sujetos piensen y proyecten su desempeño profesional con prácticas evaluativas (BATISTA, 2000; MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2016a).

Incluso hay estudios que señalan la importancia de analizar cómo los cursos de formación del profesorado de Educación Física han aportado apropiaciones teóricas y vivencias cotidianas con evaluación, contribuyendo a la formación de la *profesionalidad docente* (NÓVOA, 1992). Los autores también enfatizan que esta tarea se extiende a las diferentes disciplinas que conforman la matriz curricular de las carreras de grado (FROSSARD *et al.*, 2018a; PAULA *et al.*, 2018a; STIEG *et al.*, 2018a).

En general, los investigadores que han estudiado el tema, presentan como punto en común, la necesidad de impartir disciplinas específicas sobre el tema en los cursos de formación docente. Además, destacan la importancia de esta discusión sobre *evaluación educativa* se articule con las demás disciplinas que integran el currículo de los cursos de formación de profesores, dada su relevancia en el ejercicio de la docencia.

Ante este escenario, corroboramos lo que afirman López-Pastor y Pérez (2017, p. 52), recordando que todas las personas que se dedican a la formación inicial docente deben preguntarse:

---

<sup>11</sup>La *evaluación para el aprendizaje* privilegia la dimensión formativa de los sujetos involucrados en el proceso, operando con la perspectiva de producir significados sobre ellos, mientras que la *evaluación del aprendizaje* contempla los aspectos sumativos (STIEG *et al.*, 2018a).



¿Cómo es posible que el profesorado en formación inicial desarrolle buenas competencias en evaluación si nunca utiliza y experimenta procesos, técnicas e instrumentos de evaluación formativa durante dicha formación inicial; o si nunca ha tenido que enfrentarse a instrumentos y procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o evaluación compartida; o nunca ha tenido que elaborar instrumentos de evaluación específicos para situaciones concretas de aprendizaje?

De la producción académica presentada en la parte de contextualización de este objeto de tesis, se evidencia que aún ante los importantes avances que los investigadores de la evaluación en la formación de docentes en Educación Física han ido constituyendo en el área, hay brechas entre la teorización y su enseñanza, especialmente las investigaciones que involucran un mayor número de cursos de diferentes instituciones y países. Además, se necesitan estudios que avancen en la temática, revelando cómo la *evaluación educativa* se prescribe y se enseña en los cursos de formación de profesorado de Educación Física en instituciones de diferentes países de América Latina, tomando como fuentes las disciplinas específicas sobre el tema.

Así, el campo de la evaluación se enfrenta al desafío de analizar cómo los profesores de estos cursos organizan sus planes de asignaturas. Nos dedicamos a investigar las prescripciones de los autores de la evaluación, sus concepciones y enfoques teóricos, su traducción en posibilidades de registros evaluativos.<sup>12</sup> Además, discutimos cómo se articulan estos temas con las concepciones de formación en Educación Física en cada disciplina/curso.

Entendemos que, al realizar este trabajo colaborativo entre investigadores involucrados en el proyecto paraguas *Prácticas evaluativas en la formación inicial docente: análisis de instituciones en América Latina* y con docentes de instituciones donde se ofrecen asignaturas específicas de evaluación, contribuiremos al fortalecimiento del debate sobre la *evaluación educativa* en contextos nacionales e internacionales, impulsando nuevas posibilidades investigativas.

### 1.3 PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Partiendo del entendimiento de que no hay materialización de prácticas evaluativas ajenas a una concepción de evaluación y de Educación Física, y con el objetivo de identificarlas en el contexto de América Latina, nos preguntamos: ¿Qué bibliografías de evaluación se prescriben en las disciplinas específicas sobre el tema en los cursos de

---

<sup>12</sup>Un análisis similar fue realizado por Stieg (2016) y Stieg *et al.* (2018a, 2020) involucrando ocho carreras de Educación Física en universidades federales brasileñas que ofrecían la disciplina obligatoria de evaluación educativa.

formación de profesores de Educación Física en los países de América Latina hispanohablantes? ¿Cuál es la nacionalidad de los autores de estas bibliografías? ¿Qué temas cubren estos trabajos? ¿Qué tipologías presentan? ¿Qué concepciones de evaluación y enfoques teóricos han dado fundamento a las bibliografías utilizadas en las disciplinas? ¿Cómo han dialogado estas concepciones de evaluación y sus enfoques teóricos con las concepciones de formación en Educación Física para cada disciplina/curso? ¿Cuáles son las posibilidades de materialización de las prácticas evaluativas prescritas en los planes de disciplinas y en sus bibliografías?

Ante estas preguntas, analizamos la forma en que la *evaluación educativa*<sup>13</sup> se prescribe en disciplinas específicas sobre el tema en los cursos de formación docente en Educación Física de 13 instituciones, ubicadas en siete países latinoamericanos de habla hispana: Argentina (2), Chile (4), Colombia (2), Ecuador (1), México (1), Uruguay (1) y Venezuela (2). Nos centramos en los análisis de las concepciones de evaluación y enfoques teóricos<sup>14</sup> que justifican las bibliografías prescritas en los planes de estas disciplinas. En base a eso, organizamos y discutimos cómo se constituye la *evaluación educativa* en el contexto más amplio de América Latina, principalmente en relación a cómo se configura su prescripción en los cursos de formación del profesorado en Educación Física. Específicamente, nuestros objetivos fueron:

- a) analizar las bibliografías prescritas en los 14 planes de las disciplinas específicas sobre la temática de 13 cursos/instituciones en siete países latinoamericanos de habla hispana, con énfasis en la nacionalidad de los autores y su trayectoria en el estudio de la evaluación;
- b) analizar los temas tratados por las bibliografías prescritas en los 14 planes de asignaturas en conjunto con sus prescripciones y las concepciones de formación en Educación Física que subyace a las disciplinas de cada curso;

<sup>13</sup>Entendemos que la *evaluación educativa* aborda las siguientes áreas: aprendizaje del estudiante, desempeño docente, programas, centros educativos, sistemas educativos e institucional (SANTOS; PAULA; STIEG, 2019).

<sup>14</sup>Consideramos por enfoques teóricos las nomenclaturas que representan acciones sociales y un ideal de pensamiento consolidado por investigadores de diferentes áreas del conocimiento (Antropología, Anatomía, Biología, Filosofía, Pedagogía, Psicología y Sociología) y que, según Bunge (1974, p. 30, nuestra traducción), aprehende una parte de las particularidades de un objeto representado: “Es por eso que tarde o temprano fallará. Pero en ciencia, incluso la muerte es fecunda: el fracaso de un modelo teórico conducirá a la construcción, ya sea de nuevos objetos modelo, o de nuevas teorías generales, ya que cada modelo teórico está constituido por un esquema genético en el que se ha injertado un objeto modelo”. Así, como los enfoques teóricos están definidas por un esquema genético (epistemológico), se convierten en referentes para investigadores de diferentes áreas de conocimiento, en función de sus objetos de estudio. Desde allí, ellos desarrollaron sus investigaciones. Específicamente en el campo de la evaluación, estos enfoques teóricos (modelos) definen las concepciones de evaluación, que se traducen en la forma de entender, diseñar y llevar a cabo los procesos de evaluación, en vista del contexto educativo más amplio.

- c) identificar y problematizar las prescripciones de las tipologías conceptuales de evaluación en las disciplinas de los diferentes cursos;
- d) identificar y comprender las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos que han sentado las bases de las bibliografías de “Educación” prescritas en los planes de las disciplinas;
- e) identificar y comprender las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos que han sentado las bases de las bibliografías de “Educación Física”. Además, de analizar la forma en que estas concepciones de evaluación se vinculan a una concepción particular de Educación Física y de formación presente en estos cursos;
- f) analizar y discutir las “posibilidades de materialización de las prácticas evaluativas” prescritas en las bibliografías de evaluación y las concepciones han dado lugar a la reflexión sobre estas formas de registros.

Una hipótesis a investigar es que existe una circularidad de bibliografías y, en consecuencia, de concepciones de evaluación y enfoques teóricos en los cursos de formación del profesorado de Educación Física en los países latinoamericanos hispanohablantes, especialmente las obras de España producidas a partir del impacto de las reformas educativas españolas.<sup>15</sup> *“Com isso não se está de maneira alguma afirmando a existência de uma cultura homogênea [...]. Apenas se está querendo delimitar um âmbito de pesquisa no interior do qual é preciso conduzir análises particularizadas”* (GINZBURG, 1987, p. 32-33).

#### 1.4 TEORÍA Y MÉTODOS

La tesis fue elaborada de tal manera que cada capítulo asumió la característica de un artículo científico, teniendo en su estructura: introducción, teoría y método, resultados, discusiones y consideraciones parciales,<sup>16</sup> sin embargo, todos ellos se articulan en torno al objeto central de la tesis. Se caracteriza por ser una investigación cualitativa, de carácter exploratorio (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), basada en el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001) y en el método comparativo (BLOCH, 1998).

---

<sup>15</sup>Según Zibas (1999), la reforma del sistema educativo español no fue en los contenidos curriculares, así lo enfatizaron sus interlocutores brasileños, sino, principalmente, en la extensión de la educación obligatoria hasta la edad de 16 años. Además, el modelo vasco (que agrupa a los alumnos por niveles) establece una estructura curricular por áreas de conocimiento. De esta manera, los programas de estudios de educación secundaria comenzaron a organizarse programas con el fin de garantizar un mismo currículo para los centros privados y públicos, los mismos libros de texto para ambos, los métodos pedagógicos utilizados son similares y la calificación requerida para ejercer la docencia también es la misma.

<sup>16</sup>Como asumen estas características de los artículos, para su envío a revistas, alguna información se repite en la parte metodológica de los diferentes capítulos.

Las fuentes documentales de esta tesis están compuestas por: planes para disciplinas<sup>17</sup> específicas de evaluación educativa de cursos/instituciones de educación superior en América Latina hispanohablantes y bibliografías prescritas en estos planes. Además, vinculamos el análisis documental con la producción académica que discute la evaluación educativa en la formación del profesorado en estos países.

Entendemos que los planes de disciplinas de un curso son documentos que definen lo que se enseñará. Aquí los asumimos como currículos prescritos, definidos por Gimeno Sacristán (2000, p. 104) como:

[...] tipo de prescripción u orientación de cuál debe ser su contenido, especialmente en relación con la educación obligatoria. Estos son aspectos que actúan como referencia en el ordenamiento del sistema curricular, sirven como punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. 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.

Específicamente para realizar el análisis crítico-documental de las fuentes (planes de disciplinas y las bibliografías allí prescritas), adoptamos los supuestos de Bloch (2001), entendiéndolo que todo el proceso de investigación no se corresponde con la actitud pasiva del investigador,

[...] porque los textos o documentos arqueológicos, incluso los más aparentes y claros, no hablan hasta que sepamos interrogarlos [...]. Por supuesto, es necesario que esta reflexiva selección de preguntas sea extremadamente flexible, capaz de agregar, en el camino, una multiplicidad de nuevos temas, y abierta a todas las sorpresas. De tal manera, sin embargo, que desde el principio puede servir como imán para las limaduras en el documento (BLOCH, 2001, p. 79, nuestra traducción).

Por tanto, es necesario comprender las fuentes y no juzgarlas. A la hora de utilizar un documento, es necesario localizar con precisión su origen para comprender las razones por las que se constituyó y se utiliza en los contextos que corresponden a esta tesis. En el análisis crítico-documental, fue necesario buscar testimonios sobre un mismo tema, sin que necesariamente estuvieran de acuerdo con el objeto de análisis. Lo que esperamos es que esta técnica nos permita explorar los documentos de una manera amplia y profunda. Así, el desafío que surge, según Bloch (2001), es un esfuerzo por conocer mejor: por tanto, algo en

---

<sup>17</sup>En este estudio utilizamos el término plan de disciplina para estandarizar la redacción del texto, enfatizando que en diferentes países e instituciones esta denominación varía (*programa de asignatura, programa de unidad de aprendizaje, plan de estudio, micro currículo, sílabo, unidad curricular*). Entendemos como plan de disciplina un tipo de planificación que presenta, de manera global, las actividades de una determinada asignatura, durante el período académico del curso. Generalmente se organiza en: datos de identificación, descripción/justificación, objetivos, contenido del programa, metodología, evaluación y bibliografía.

movimiento. Limitarse a describir una ciencia tal como se hace es siempre traicionarla un poco. Es más importante decir cómo espera poder hacerse progresivamente.

También adoptamos el paradigma indiciario de Ginzburg (1989), para captar las *pistas* y *evidencias* dejadas por las fuentes (bibliografías), evidenciando las acciones, reacciones y pensamientos de los autores al momento de producir determinado trabajo, así como las intenciones de los docentes al prescribirlos en los planes de las disciplinas de evaluación. Es decir, si la realidad es opaca, hay zonas privilegiadas –señales, pistas– que nos permiten descifrarla.

A través de un análisis exhaustivo de las fuentes de investigación, inferimos sobre las concepciones de la evaluación y los enfoques teóricos que sustentan la producción los planes de disciplinas y de las bibliografías prescritas en ellos. Además, mostramos cómo las concepciones de evaluación interfieren en la forma de proponer prácticas evaluativas para el contexto educativo. Sin embargo, valoramos y reconocemos las especificidades de cada bibliografía y el tipo de conocimiento que propone, entendiéndola como un artefacto culturalmente constituido y, por ello, no nos interesaba poner etiquetas a sus autores, sino resaltar las acciones de los sujetos demarcadas en el tiempo.

En el análisis de bibliografías asumimos el concepto de pistas (acto de descifrar) como elementos esenciales que permitían “[...] reconstruir intercambios y transformaciones culturales” (GINZBURG, 1989, p. 177), presente en el contenido de las bibliografías. Al mismo tiempo, a medida que se descifrabán estas pistas, producimos “comparaciones y clasificaciones” (GINZBURG, 1989, p. 153). De esta manera, a través del acto de descifrar pistas, se revelaron las evidencias (marcas dejadas por rastros, signos) que nos permitieron unir información e interpretaciones y, así, encontrar los significados que involucran el contexto teórico de los planes de disciplinas y de las bibliografías.

El primer paso hacia la constitución de la base de datos con las fuentes se dio a través de la encuesta a instituciones en América Latina hispanohablantes que ofrecían el curso de Educación Física, con la delimitación de los siguientes criterios: a) ser una institución ubicada en un país de América Latina habla hispana; b) tener un curso de formación de profesores de Educación Física con el plan de estudios disponible en el sitio *web* de la institución; c) tener en su plan de estudios una disciplina específica sobre evaluación educativa; d) tener acceso abierto al plan de disciplina de evaluación<sup>18</sup> y/o demostrar interés en participar en la

---

<sup>18</sup>Búsqueda realizada en los sitios *web* de las 48 instituciones por los programas de estudios y planes de disciplinas, de forma manual. También realizamos contactos telefónicos y por correo electrónico con la dirección y coordinadores de los cursos, enviando una carta oficial explicando los objetivos del proyecto

investigación poniendo este plan a disposición por correo electrónico. Específicamente para esta investigación, se consideraron cursos/disciplinas que cumplieron con el criterio *d*.<sup>19</sup>

A partir de un mapeo realizado en el año 2017, se seleccionaron 48 instituciones (Tabla 1) que ofrecen una disciplina específica de evaluación educativa en cursos de formación docente en Educación Física, distribuidas en ocho países de América Latina: Argentina (12), Chile (17), Colombia (6), Ecuador (2), México (3), Perú (2), Uruguay (2) y Venezuela (4). En la Tabla 1, presentamos los países, cursos y disciplinas que cumplieron con los cuatro criterios, así como el número de instituciones presentes en cada país, la cantidad de disciplinas que tienen la palabra evaluación en su título y aquellas específicamente dirigidas a la evaluación educativa.

TABLA 1 – Número de instituciones y disciplinas de evaluación según los criterios de investigación

Criterio <i>a</i>	Criterio <i>b</i>	Criterio <i>c</i>		Criterio <i>d</i>	
Países	Número de instituciones que ofrecen el curso de Educación Física	Número de cursos que ofrecen asignaturas con evaluación en el título	Número de disciplinas de evaluación	Número de cursos que proporcionaron el plan de disciplina	Número de planes de disciplinas obtenidos
Argentina	71	12	19	2	2
Chile	24	17	28	4	5
Colombia	24	6	10	2	2
Ecuador	8	2	3	1	1
México	16	3	7	1	1
Perú	5	2	4	0	0
Uruguay	2	2	3	1	1
Venezuela	6	4	6	2	2
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>48</b>	<b>80</b>	<b>13</b>	<b>14</b>

Fuente: Elaborado por el autor.

Después de definir las instituciones, a través del plan de estudios, enviamos un correo electrónico con una carta explicando los objetivos de la investigación, aclarando posibles dudas e invitando a los directores y coordinadores de los cursos a participar en el

---

paraguas, con una invitación a participar en la investigación. Este proceso tuvo lugar inicialmente en enero de 2017 y se repitió en agosto y septiembre de 2018 y mayo de 2019.

<sup>19</sup>Estos datos están vinculados a proyectos paraguas: *Prácticas evaluativas en la formación inicial docente: análisis de instituciones latinoamericanas* (2017); *Evaluación educativa en la formación docente de Educación Física en América Latina: diálogos con estudiantes*, Edicto Universal CNPq n° 28/2018, bajo el trámite n° 435.310/2018-6; y *Enseñanza de la evaluación educativa en la formación de docentes en Educación Física en América Latina*, Edicto Productividad en Investigación – PQ n° 09/2018. Se constituyen como una acción de investigación, en colaboración entre UFES (Brasil), UDELAR (Uruguay) e IUCESMAG (Colombia).

investigación, enviando los proyectos del curso y planes de disciplinas (en particular, los planes específicos de evaluación) refiriéndose a cada curso/institución en América Latina.<sup>20</sup>

Además, a partir de los datos preliminares, se realizaron llamadas telefónicas a los directores y coordinadores de los cursos/instituciones en los que identificamos una disciplina específica de evaluación. En todas las ocasiones, hicimos la misma solicitud a las instituciones según el listado de la Tabla 2.<sup>21</sup>

TABLA 2 – Relación de instituciones por país con las que se establecieron contactos (continuación)

Países	Cantidad	Instituciones/cursos
Argentina	12	Instituto Superior de Educación Física Hugo Quinn Instituto Superior de Educación Física n° 1 Dr. Enrique Romero Brest Instituto Superior de Educación Física n° 2 Federico Williams Dickens Instituto Superior de Educación Física n° 27 Prof. César S. Vásquez Universidad Católica de Salta Universidad de Concepción del Uruguay Universidad Juan Agustín Maza Universidad Maimónides Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo Universidad Nacional de José C. Paz Universidad Nacional de la Matanza Universidad Nacional del Comahue
Chile	17	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Universidad Adventista de Chile Universidad Andrés Bello Universidad Arturo Prat Universidad Austral de Chile Universidad Autónoma de Chile Universidad Bernardo O'Higgins Universidad Católica Silva Henríquez Universidad Central Universidad de Atacama Universidad de Concepción Universidad de las Américas Universidad Internacional SEK Universidad la República Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Universidad Ucinf Universidad Viña del Mar

<sup>20</sup>Entre febrero y junio de 2018, todo el proceso de tramitación de la documentación se llevó a cabo en el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos de la UFES, con aprobación bajo el número: CAAE 84119318.8.0000.5542.

<sup>21</sup>Informamos que el número de cursos/instituciones que se muestran en la Tabla 2 es de 48, y que el análisis de las fuentes de esta tesis se basa en 14 planes de asignaturas de 13 instituciones, ya que representan el número de cursos que aportaron documentación hasta el momento y que nos permitió hacer este análisis documental. Por tanto, el propósito de contactar con las 48 instituciones, además de solicitar programas de estudios de los cursos y planes de disciplinas, contó con la invitación de docentes y alumnos de estos cursos para contestar un cuestionario *online* sobre el tema de evaluación, cuyos datos serán utilizados para otras investigaciones del grupo Proteoria. Por el momento, esperamos que en un futuro próximo tengamos acceso a proyectos de cursos, planes de disciplina y respuestas a cuestionarios de otros cursos/instituciones más.

TABLA 2 – Relación de instituciones por país con las que se establecieron contactos (conclusión)

Países	Cantidad	Instituciones/cursos
Colombia	6	Fundación Universitaria del Espinal Fundación Universitaria Juan de Castellanos Institución Universitaria del Centro de Estudios Superiores María Goretti Universidad Católica de Oriente Universidad de los Llanos Universidad Libre
Ecuador	2	Universidad Nacional de Loja Universidad Nacional de Chimborazo
México	3	Universidad Autónoma de Baja California Universidad Autónoma de Nayarit Universidad de Sonora
Perú	2	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Uruguay	2	Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes Universidad de la República
Venezuela	4	Universidad de Carabobo Universidad Nacional Experimental de Guayana Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Fuente: Elaborado por el autor.

Señalamos que, en el caso específico de las instituciones de Argentina, además de los contactos por correo electrónico y llamadas telefónicas, se realizó una visita in loco entre el 25 de noviembre y el 6 de diciembre de 2019. Lo mismo se haría en las demás instituciones de los otros siete países a lo largo del año 2020, sin embargo, debido a la pandemia COVID-19, esta acción no fue factible, debido a la suspensión de actividades presenciales en todas las instituciones listadas en la Tabla 2.

Los contactos telefónicos y el envío de correos electrónicos iniciales siguieron un plan de acción para recopilar datos relacionados con la investigación y, al mismo tiempo, establecer un diálogo con los cursos/instituciones. Realizamos una primera ronda de llamadas telefónicas a los cursos/instituciones los días 24 de septiembre y 25 de octubre de 2018. Luego enviamos un correo electrónico con una carta explicando los objetivos de la investigación e invitándolos a participar de dos formas: a) enviándonos el programa de estudios del curso y planes de disciplinas; b) responder a los cuestionarios de estudiantes y profesores enviando los enlaces de acceso a los cuestionarios.<sup>22</sup>

El segundo contacto se realizó los días 8, 9 y 31 de mayo de 2019, esta vez procediendo con llamadas telefónicas a los directores y/o coordinadores de los cursos de

<sup>22</sup>Esta lista de correos electrónicos se creó inicialmente en base a una consulta previa en los sitios *web* de cada institución. Después de las llamadas telefónicas, se actualizó de acuerdo con los nuevos datos obtenidos de las personas que nos atendieron.



Educación Física de estas instituciones.<sup>23</sup> En ese momento, nos informaron que nuestra solicitud pasaría por un proceso de análisis interno en cada institución respecto a la participación o no en la investigación y también nos solicitó reenviar el correo electrónico anterior. Tras las charlas, preparamos nuevamente el material con una carta de invitación, los enlaces a los cuestionarios y textos ya publicados por el grupo Proteoria relacionados con el proyecto paraguas. Después reenviamos todos estos materiales por correo electrónico a los responsables de los referidos cursos/instituciones (Tabla 2). También destacamos que debido a la dificultad de contactar con algunas instituciones, hemos optado por utilizar herramientas de apoyo (redes sociales), como *Facebook* y los propios chats *online* disponibles como forma de contacto en los sitios *web* de las instituciones.

Entre los ocho países latinoamericanos que forman parte la base de datos de los proyectos paraguas, uno no cumplió con el criterio  $d^{24}$  de esta investigación, resultando así en 13 cursos/instituciones de siete países participantes, y 14 planes de disciplinas, como se muestra en la Tabla 3.

TABLA 3 – Lista de países, cursos y disciplinas que participan en la investigación (continuación)

País	Siglas del país	Cursos/institución	Siglas de la institución	Títulos de las disciplinas	Año del documento
Argentina	ARG	Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens	ISEFFD/ARG	Evaluación aplicada	2010
		Universidad Maimónides	UM/ARG	Metodología de la evaluación y estadística aplicada	2017
Chile	CHL	Universidad de Concepción	UDEC/CHL	Evaluación de aprendizajes	2013
		Universidad de Atacama	UDAI/CHL <sup>25</sup>	Metodología y evaluación de la Educación Física	2016
			UDAI/CHL	Evaluación educacional	2016
		Universidad Andrés Bello	UNAB/CHL	Currículum y Evaluación	2009
		Universidad Adventista de Chile	UNACH/CHL	Evaluación educacional	2016

<sup>23</sup>Destacamos que, luego del segundo contacto con las instituciones enumeradas en la Tabla 2, realizado en mayo de 2019, identificamos que, en dos, ya no existe la oferta del curso de Educación Física: *Fundación Universitaria del Espinal* en Colombia y *Universidad Nacional de Loja* en Ecuador. Así, 46 instituciones corresponden a la base de datos actual. Además, no pudimos establecer contacto por teléfono o correo electrónico con las instituciones en Venezuela. Entendemos que parte de esto está relacionado con el inestable escenario político vivido en el país durante 2019.

<sup>24</sup>En Perú, dos instituciones (*Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* y *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*), de su programa de estudios, presentan dos asignaturas de evaluación, *Técnicas y medidas de evaluación en Educación Física* y *Evaluación educacional y en Educación Física*, respectivamente. Como los planes de disciplina no estaban disponibles en los sitios *web* de las instituciones, se enviaron cuatro correos electrónicos solicitándolos, pero no obtuvimos respuesta.

<sup>25</sup>Por corresponder a dos asignaturas de la misma institución, adoptamos las abreviaturas UDAI/CHL para la disciplina *Metodología y evaluación de la Educación Física* y UDAII/CHL para la disciplina *Evaluación educacional*, como estrategia para facilitar la comprensión de los lectores.

TABLA 3 – Lista de países, cursos y disciplinas que participan en la investigación (conclusión)

País	Siglas del país	Cursos/institución	Siglas de la institución	Títulos de las disciplinas	Año del documento
Colombia	COL	Universidad Católica de Oriente	UCO/COL	Teoría de la evaluación escolar	2008
		Institución Universitaria	IUCESMAG/COL	Evaluación educativa	2015
Ecuador	ECU	Universidad Nacional de Loja	UNL/ECU	Evaluación curricular	2016
México	MEX	Universidad Autónoma de Baja California	UABC/MEX	Evaluación de la actividad física y deporte	2012
Uruguay	URY	Universidad de la República	UDELAR/URY	Evaluación	2004
Venezuela	VEN	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: Elaborado por el autor.

Después de recopilar los datos, separamos las bibliografías prescritas en los 14 planes de asignaturas en dos bloques: a) aquellas que no tenían la palabra evaluación en los títulos; y b) los que mencionaron el tema tanto en idioma español (antropometría, evaluación, pruebas y/o tests), como en inglés (*assessment, evaluation, measurement y/o test*). De un total de 204 bibliografías prescritas, identificamos 113 que no tenían la palabra evaluación en sus títulos y 91 que abordaron el tema, como se muestra en la Tabla 4. En este estudio nos limitamos al análisis de bibliografías que presentaban la palabra evaluación.

TABLA 4 – Número de bibliografías por disciplina/institución

Disciplinas	Bibliografías			
	General	Sin evaluación en el título	Con evaluación en el título (Educación)	Con valoración en el título (Educación Física)
ISEFFD/ARG	11	8	0	3
UM/ARG	28	19	0	9
UDEC/CHL	15	3	12	0
UNACH/CHL	6	2	4	0
UNAB/CHL	7	4	3	0
UDAI/CHL	18	16	1	1
UDAII/CHL	9	2	7	0
IUCESMAG/COL	16	5	11	0
UCO/COL	14	9	5	0
UNL/ECU	6	3	3	0
UABC/MEX	16	13	0	3
UDELAR/URY	23	8	10	5
UNEG/VEN	9	3	6	0
UNELLEZ/VEN	26	18	8	0
<b>14 disciplinas</b>	<b>204</b>	<b>113</b>	<b>70</b>	<b>21</b>

Fuente: Elaborado por el autor.

Para la tabulación de datos se utilizaron como herramientas de apoyo los siguientes *software*: *Interfaz R para los Análisis Multidimensionales por Textos y Cuestionarios* (IRAMUTEQ),<sup>26</sup> *Excel* 2010 y *Gephi* versión 0.9.2.

Específicamente para el uso de *Gephi*, manejamos los datos manualmente en *Excel* en dos archivos separados. El primero se organizó en base a los extractos de los planes de disciplinas en el que se prescribía la enseñanza de la evaluación. El segundo archivo tuvo en cuenta el contenido de las 91 bibliografías que se dividieron en dos ejes: Educación (70) y Educación Física (21).

El análisis de las bibliografías consistió en leerlas en su totalidad y producir una tabla que contenía seis ítems: a) nombres de los autores; b) resumen general de cada obra; c) enfoque teórico y concepción de evaluación; d) tipologías conceptuales de evaluación; e) instrumentos de evaluación; y f) referencias bibliográficas.

A continuación, revisamos el archivo, haciendo ajustes y categorizando los datos de acuerdo con las especificidades de cada capítulo. En la Cuadro 2, indicamos las diferentes derivaciones realizadas durante la investigación.

CUADRO 2 – Fases de la investigación

Fases	Tipo de acción desarrollada	Herramientas utilizadas
1	Adquisición de los planes de disciplina	Consultas en los sitios <i>web</i> de las instituciones y solicitud vía correo electrónico
2	Identificación y selección de bibliografías de evaluación en los planes de disciplinas	Lectura y producción de síntesis de los planes de disciplinas
3	Adquisición de las bibliografías prescritas en los planes	Por medios digitales, consultas sobre fondos bibliotecarios y compra en librerías
4	Lectura y producción de síntesis de las bibliografías	Archivos producidos en <i>Word</i> y <i>Excel</i> que contienen los resúmenes de las fuentes a partir de su lectura completa
5	Agrupación y categorización de fuentes en base a síntesis	Cruce de los datos producidos en archivos <i>Word</i> y <i>Excel</i> a partir de síntesis los planes de disciplina y de las bibliografías prescritas en los mismos
6	Producción de resultados para análisis y discusión	Elaboración de figuras, cuadros y tablas en los <i>software Excel</i> , <i>Gephi</i> , <i>IRAMUTEQ</i> y <i>Word</i> y posterior análisis y discusión de datos

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Finalmente, destacamos que todo este proceso se basó en el método comparativo (BLOCH, 1998), partiendo del supuesto de que existen diferencias geográficas y culturales en relación a los contextos en los que se ofrecen las disciplinas y las bibliografías prescritas en

<sup>26</sup>Interfaz R para Análisis Multidimensional de Textos y Cuestionarios es un *software* que, según Camargo y Justo (2013), permite diferentes tipos de análisis de datos textuales, desde la lexicografía básica hasta el análisis multivariado.

ellas. Por esta razón, todas las fuentes debían ser interpretadas, primero, en sus especificidades, y luego hicimos comparaciones.

La interpretación de los datos se realizó utilizando el método comparativo de las fuentes (BLOCH, 1998), para evitar un enfoque unilateral en el objeto investigado. Para el autor,

El proceso de comparación así entendido es común a todos los aspectos del método, pero, según el campo de estudio considerado, es susceptible de dos aplicaciones completamente diferentes por sus principios y resultados. Primer caso: elegimos sociedades separadas en el tiempo y en el espacio por distancias tales que las analogías observadas por un lado y otro, entre tal o cual fenómeno, no pueden, con toda la evidencia, ser explicadas por influencias mutuas o por alguna comunidad de origen. [Segundo caso] [...] Estudio en paralelo de sociedades vecinas y contemporáneas, constantemente influenciadas entre sí, sujetas a su desarrollo, por su proximidad y su sincronización, a la acción de las mismas grandes causas, y retrocediendo, en al menos parcialmente, a un origen común (BLOCH, 1998, p. 121-123, nuestra traducción).

A partir del análisis de las prescripciones de la evaluación, fue posible identificar pistas y comprender las intenciones de los docentes de las disciplinas al proponer la discusión de la *evaluación educativa*, sobre todo, enfocándose en las concepciones de evaluación y Educación Física que subyacen a las disciplinas/cursos.

## 1.5 ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO

El Capítulo I corresponde a la parte introductoria de la tesis, basada en el acercamiento del objeto de estudio, la trayectoria del investigador en el grupo Proteoria y el desdoblamiento del tema en la producción del trabajo. Además, presenta su justificación académica a partir de una revisión de la literatura que articula los temas de evaluación, formación docente y Educación Física. En él, también indicamos los enfoques metodológicos adoptados para estructurar toda la tesis.

En el Capítulo II, los análisis se concentran en los autores de las bibliografías prescritas en los planes de disciplina específicas de evaluación. El estudio se constituye como una investigación documental de carácter exploratorio (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013) y utiliza la investigación comparada como procedimiento teórico-metodológico (BLOCH, 1998). A través del análisis cualitativo, se toman como fuentes los planos de las disciplinas y las bibliografías prescritas en ellos. En este sentido, para comprender las pistas y evidencias (GINZBURG, 1989) contenidas en estos documentos, utilizamos como ejes de

análisis la nacionalidad de los autores y su trayectoria en el estudio de la evaluación. Como herramienta de ayuda para organizar los datos, usamos la versión 0.9.2 del *software Gephi*.

En el Capítulo III, analizamos los temas cubiertos por las bibliografías prescritas en los 14 planes de disciplinas en articulación con las concepciones de formación en Educación Física anunciados en las propias disciplinas/cursos. También se constituye como una investigación documental, que utiliza la investigación comparada como procedimiento teórico-metodológico (BLOCH, 1998). Como herramienta de ayuda para la organización de datos, adoptamos el *software IRAMUTEQ* y *Gephi*.

En el Capítulo IV, caracterizado como un estudio basado en el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001), utilizando el método comparativo (BLOCH, 1998), analizamos las prescripciones de las tipologías conceptuales de evaluación, comparando lo prescrito en los planes con lo señalado por las bibliografías también prescritas en las disciplinas. En él enfocamos y discutimos las implicaciones de estas tipologías en los cursos de formación para profesores de Educación Física en América Latina.

En los Capítulos V y VI se analizaron las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos que han sustentado las bibliografías del área de Educación (Capítulo V) y del área de Educación Física (Capítulo VI), prescritas en los planes de disciplinas. Por tanto, ambos capítulos se configuran como investigaciones cualitativas y movilizan el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001) y se utilizó el método comparativo (BLOCH, 1998) como recurso teórico-metodológico. Como herramienta de ayudar a organizar los datos, utilizamos el *software Excel* para capturar las relaciones entre las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos de las diferentes bibliografías prescritas.

En el Capítulo VII, analizamos cómo estas bibliografías prescriben posibilidades de prácticas evaluativas para la Educación Física y qué concepciones las fundamentan. Así, este capítulo también se constituye como una investigación de carácter cualitativo, utilizando, como recurso teórico-metodológico, el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001).

Finalmente, el Capítulo VIII consta de las consideraciones finales de la tesis. En él articulamos los principales hallazgos con los conceptos<sup>27</sup> que llevaron a cabo todos los análisis a lo largo del trabajo. Además, señalamos algunas lagunas y la necesidad de estudios futuros para avanzar en la discusión sobre la prescripción y la enseñanza de la evaluación en los cursos de formación docente, en estos y en otros países.

---

<sup>27</sup>Para conocer más sobre los significados de los conceptos relacionados con el tema de la evaluación, consulte el glosario al final de esta tesis.

## 1.7 JUSTIFICACIÓN Y CONTRIBUCIÓN DE LA TESIS

Es importante destacar la alineación de la tesis con la línea de investigación del Programa de Posgrado en Educación Física (PPGEF/UFES) *Educação física, cotidiano, currículo e formação docente*. En ese sentido, la tesis aborda un área específica de la formación docente, que es la Educación Física, articulando el análisis de los currículos de diferentes instituciones, todo ello suscitando reflexiones y contribuyendo a pensar en la prescripción y enseñanza de la evaluación para el área en sí, así como otras áreas de la formación pedagógica, especialmente considerando sus impactos en el contexto futuro del desempeño profesional.

Del mismo modo, la tesis constituye una posibilidad de análisis de proyectos de investigación más amplios coordinados por el profesor supervisor Dr. Wagner dos Santos, especialmente en lo que se refiere a los proyectos paraguas: *Avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina: diálogos com alunos*, financiado por el Edicto Universal CNPq 28/2018, bajo el Proceso n°: 435310/2018-6; Edicto FAPES n° 04/2021 - *Tasa de Investigación*, bajo el trámite n° 285/2021; y *Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina*, Edicto Público Productividad en Investigación – PQ n° 09/2018, contribuyendo al fortalecimiento del debate sobre la evaluación educativa en el contexto nacional e internacional, impulsando nuevas posibilidades investigativas.

Otro aporte del trabajo establece una relación con el fortalecimiento de la formación académica, a través de una pasantía sándwich en la Facultad Educación de Segovia (Universidad de Valladolid-España), bajo la supervisión del Profesor Dr. Víctor Manuel López Pastor del 2 de noviembre de 2021 al 28 de febrero de 2022. Esta experiencia se justifica por el hecho de que el profesor Dr. Víctor Manuel López Pastor ha investigado sobre evaluación y sus estudios han sido los más referenciados en los cursos de formación de profesores de Educación Física en América Latina, por ser un estudioso en el campo de la Educación Física y por la necesidad de comprender, desde adentro, la constitución y organización de una de las concepciones de evaluación que ha circulado en el contexto de la formación docente en los países latinoamericanos.

Finalmente, entre las contribuciones de esta tesis a la difusión del conocimiento científico, destacamos que los resultados, hasta el momento, han sido difundidos en diferentes canales de comunicación. Así, se publicaron: a) dos artículos en periódicos de Chile y Colombia; b) dos artículos aceptados para publicación; c) un capítulo de libro; d) tres

resúmenes en eventos internacionales; e) dos artículos enviados a revistas. Con base en los datos de la tesis, fueron dictadas dos conferencias (Universidad de Vila Velha/Espírito Santo (ES) y otra en la Faculdade São Camilo/ES); y un curso de formación continua para profesores en el ámbito de la Secretaría Municipal de Educación de Santa Teresa/ES. Todas estas iniciativas permitieron potenciar la formación a nivel doctoral y contribuir a la formación inicial y continua de los profesores.

#### **Artículos completos publicados en revistas**

1. 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. 55, p. 82-119, 2021.
2. STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en Latinoamérica. **Revista Papeles**, 2022.

#### **Artículos aceptados para publicación**

1. STIEG, Ronildo *et al.* A prescrição para o ensino das tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**. No prelo.
2. STIEG, Ronildo; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. Avaliação educacional e formação em educação física: análise dos currículos de treze IES latino-americanas. **Revista Espaço do Currículo**. No prelo.

#### **Capítulo de libro publicado**

1. STIEG, Ronildo *et al.* Evaluación en la formación de profesores de educación física en América Latina: enfoque en las bibliografías en asignaturas específicas. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021, p. 69-92.

#### **Textos publicados en anales de eventos internacionales**

1. STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação educacional na América Latina: autores de referência nas disciplinas específicas. *En*: XVII ENCUENTRO NACIONAL XII INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y III ENCUENTRO DE EXTENSIÓN, 15., 2018, Montevideo. **Actas [...]**. 2018, Montevideo.
2. STIEG, Ronildo *et al.* Prescrições de práticas avaliativas na formação docente em Educação Física nas IES da América Latina. *En*: II CONGRESSO EM COGNIÇÃO,

APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (CONCAVE), 2., 2021, Fortaleza. **Actas [...]**. Fortaleza, 2021.

3. STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Concepciones de evaluación y de formación en educación física: un análisis comparativo entre cursos de Latinoamérica. 2021. *En: Actas del I CONGRESO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL (IKIKO)*, 1., Sevilla. **Actas [...]**. 2021, Sevilla/España.

### **Conferencias y formación continua**

1. STIEG, Ronildo. Gestão, legislação e avaliação em interlocução: perspectivas para a educação básica. 2019. (Palestra, Faculdade São Camilo/ES).
2. STIEG, Ronildo. Avaliação educacional: conceitos, concepções e possibilidades de progressões pedagógicas. 2020. (Palestra, Universidade de Vila Velha/ES).
3. STIEG, Ronildo. Avaliação Educacional e de progressões pedagógicas para as aulas de educação física. 2020. (Curso de Formação Continuada, Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa/ES).



## CAPÍTULO II

### EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA LATINA: AUTORES DE LAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

#### 2.1 INTRODUCCIÓN

En los últimos años, hemos seguido el creciente interés de la comunidad científica por investigar la prescripción de la evaluación en los planes de disciplinas de los cursos de formación docente en Educación Física, centrándose en las universidades brasileñas (FUZII; SOUZA NETO; BENITES, 2009; STIEG *et al.*, 2018a) e instituciones latinoamericanas de habla hispana (PAULA *et al.*, 2018a; SANTOS; PAULA; STIEG, 2019).

Fuzii, Souza Neto y Benites (2009), al investigar cómo se constituye la evaluación educativa en el currículo de formación en Educación Física de una universidad pública brasileña, no encontraron la oferta de una asignatura con evaluación en el título, ni su discusión en otras disciplinas del curso. Para los autores, esta ausencia resulta en una brecha en la formación, ya que identificaron que la evaluación se limitaba a las pautas académicas.

Stieg *et al.* (2018a), al analizar las bibliografías de las disciplinas específicas de evaluación educativa ofrecidas en diez carreras de Educación Física en universidades federales brasileñas, identificaron que sus autores se basan en diferentes enfoques teóricos y concepciones de evaluación. Stieg *et al.* (2020) también destacan que las bibliografías de estas disciplinas han privilegiado un debate sobre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza, señalando posibilidades de materializar los procesos de evaluación considerando la realidad escolar.

Del mismo modo, Paula *et al.* (2018a) analizaron cómo se prescribe la evaluación en 14 disciplinas específicas sobre el tema, en 13 cursos de formación docente de Educación Física en siete países de América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Uruguay y Venezuela). Los autores muestran que estas disciplinas organizan su plan de estudios, abarcando la discusión sobre la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus implicaciones para el contexto de la educación básica y la proyección de posibilidades para las prácticas evaluativas.

Santos, Paula y Stieg (2019), por su parte, establecen un análisis comparativo sobre cómo se prescriben las evaluaciones institucionales y de sistemas en 22 planes de asignaturas de 21 cursos de formación de profesores de Educación Física en ocho países de América

Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Uruguay y Venezuela). En este caso, la evaluación institucional se prescribe en sólo seis disciplinas, centrándose en sus definiciones conceptuales, criterios e instrumentos y el uso que se hace de sus resultados. Las evaluaciones del sistema se prescriben en cinco planes, con el objetivo de presentar exámenes estandarizados nacionales e internacionales, discutiendo sus estructuras e impactos.

Una brecha encontrada en la producción académica que involucra la enseñanza de la evaluación en el currículo prescrito (GIMENO SACRISTÁN, 2000) corresponde a la falta de un análisis de las bibliografías que sustentan esta práctica docente, lo que lleva a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las bibliografías prescritas en los planes de las disciplinas específicas sobre evaluación en los países hispanohablantes de América Latina para el estudio del tema? ¿Quiénes son los autores de estas bibliografías? ¿Cuáles son sus nacionalidades y en qué países/disciplinas se hace su prescripción? Entre estos autores, ¿cuáles tienen una tradición de publicaciones sobre evaluación?

Para contestar a estas preguntas, este estudio propone analizar las bibliografías prescritas para la enseñanza de la evaluación en los planes de las disciplinas específicas sobre el tema en los cursos de formación docente en Educación Física en países de América Latina hispanohablantes, identificando los autores prescritos, sus nacionalidades, países en los que se prescriben y sus tradiciones en publicaciones sobre la evaluación.

## 2.2 MARCO TEÓRICO

Algunos autores han señalado la necesidad de que los cursos de formación docente ofrezcan elementos para pensar en el futuro desempeño docente ante las demandas que son de responsabilidad del profesor, incluidas las prácticas evaluativas (BLACK; WILIAM, 2009; PONTES JUNIOR *et al.*, 2016; BWETENGA; ABREU; PONTES JUNIOR, 2020; LIMA; ANDRADE; COSTA, 2020).

Incluso ante estas iniciativas, es necesario estudiar la evaluación educativa en los cursos de formación del profesorado. Entendemos, en este caso, que la evaluación educativa abarca las áreas: aprendizaje del alumno, desempeño docente, programas, centros educativos, instituciones y sistemas educativos (SANTOS; PAULA; STIEG, 2019).

Esto enfatiza la relevancia de analizar la forma en que los currículos se han focalizado en temas específicos que abordan la evaluación (involucrando, sus aspectos históricos, conceptuales, áreas en las que se da y agentes que la llevan a cabo), así como identificar a los autores prescritos para sustentar su enseñanza. En un intento de plasmar este último aspecto

en los cursos de formación docentes en Educación Física en países de América Latina hispanohablantes, establecimos los conceptos<sup>28</sup> de *pistas* y *evidencias* como marco teórico (GINZBURG, 1989).

Así, a través del acto de identificar pistas, se revelaron las evidencias que nos permitieron unir informaciones e interpretaciones como elementos esenciales para entender los “[...] intercambios y transformaciones culturales” (GINZBURG, 1989, p. 177) producidos por los autores de las bibliografías prescritas en los planes de las disciplinas de evaluación, entendiendo que el más evidente de todos los servicios que cabe esperar de una cuidadosa comparación instituida entre hechos tomados de sociedades diferentes y vecinas es permitirnos discernir las influencias ejercidas por estos grupos unos sobre otros (BLOCH, 1998).

En este sentido, buscamos, a través de las pistas que dejaron estas bibliografías, producir evidencias y, a partir de ellas, interpretar las acciones de los autores que las produjeron y los contextos que hicieron su prescripción. Por esta razón, fue necesario utilizar el método comparativo, porque,

[...] la comparación permitirá discernir relaciones extremadamente antiguas entre sociedades históricamente muy diferentes, de las que evidentemente no podemos concluir, sin una temeridad absurda, por una afiliación común, pero que llevan al menos a admitir la existencia, en un tiempo muy remoto, de una determinada comunidad civilizatoria (BLOCH, 1998, p. 140, nuestra traducción).

## 2.3 METODOLOGÍA

Se caracteriza por ser una investigación cualitativa de naturaleza exploratoria (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), que se basa en el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001). Tiene como fuentes un conjunto de bibliografías prescritas que, según Moraes, Furtado y Tomaél (2015),<sup>29</sup> es una posibilidad investigativa, representada por el registro de ideas y/o autores aprehendidos a partir de un texto, en nuestro caso, en los planes de disciplina. Para Bloch (2001) todo proceso de investigación no se corresponde con la actitud pasiva del investigador, porque los textos o documentos arqueológicos, incluso los aparentemente más claros y complacientes, hablan sólo cuando sabemos interrogarlos.

A partir de las bibliografías prescritas en los planes de las disciplinas específicas sobre evaluación en los cursos de formación del profesorado de Educación Física en los países

<sup>28</sup>Todos los conceptos tratados en esta tesis se pueden consultar en el glosario.

<sup>29</sup>Además de la red de referencia, Moraes, Furtado y Tomaél (2015) presentan la red de cita como una posibilidad investigativa, representada por el registro de ideas aprehendidas a partir de textos en un texto.

hispanohablantes latinoamericanos, nos enfocamos en identificar a los autores, sus nacionalidades, países/disciplinas en las que se prescriben y sus tradiciones publicaciones sobre el tema.

Inicialmente, se tomaron en cuenta dos bases de datos: una compartida con la Universidade Federal de Goiás (UFG), que incluye 13 países de América Latina,<sup>30</sup> y otro construido en la Universidade Federal de Espírito Santo (UFES) a través del proyecto paraguas *Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análise das instituições da América Latina*.<sup>31</sup>

Para la constitución de la base de datos del proyecto paraguas se establecieron cuatro criterios para la selección de fuentes: a) ser una institución ubicada en un país de América Latina hispanohablante; b) tener un curso de formación de profesores en Educación Física; c) tener en su plan de estudios una asignatura específica sobre evaluación educativa; d) tener acceso abierto al plan de disciplina de evaluación<sup>32</sup> y/o mostrar interés en participar en la investigación poniendo a disposición el plan de disciplina por correo electrónico. Específicamente para esta investigación, se consideraron los cursos/disciplinas que cumplieron con todos los criterios, sobre todo, el criterio *d*.

En la Figura 1 indicamos: los ocho países que cumplieron el criterio *a* del proyecto paraguas; el número total de instituciones que cumplieron con el criterio *b* (156); el número total de instituciones que cumplieron con el criterio *c* (38); y el número de planes que obtuvimos considerando el criterio *d* de la investigación (14).

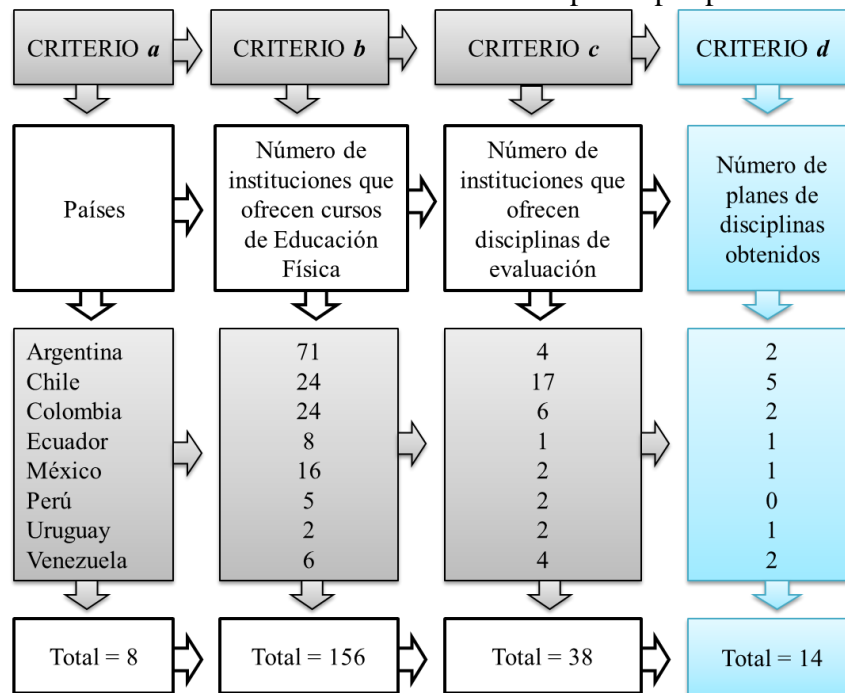
---

<sup>30</sup>Proyecto desarrollado por la profesora Dr.<sup>a</sup> Ana Marcia Silva (UFG), titulado *Análise comparativa do perfil da formação profissional em educação física: a América Latina em foco*. Su base de datos se constituyó a partir del mapeo de las instituciones de educación superior en América Latina en sitios *web* y el relevamiento de las mallas curriculares de los cursos de Educación Física.

<sup>31</sup>Para conocer la lista de instituciones que ofrecen la disciplina de evaluación, consulte: PAULA *et al.* (2018b). Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.09.005>

<sup>32</sup>Búsqueda realizada en sitios *web* de 38 instituciones para localizar planes de estudios y planes de disciplinas, de forma manual. También realizamos llamadas telefónicas y tentativas de contacto por correo electrónico a la dirección y coordinadores de los cursos con una carta explicando los objetivos del proyecto paraguas y una invitación a participar en la investigación. Este proceso ocurrió, en un principio, en el mes de enero de 2017 y se repitió en los meses de agosto y septiembre de 2018 y mayo de 2019.

FIGURA 1 – Criterios de inclusión de las disciplinas por país/institución



Fuente: Elaborado por el autor.

Entre los ocho países de América Latina que cumplieron con el criterio *a*, uno no cumplió con el criterio *d* de esta investigación, resultando así en 13 instituciones<sup>33</sup> de siete países participantes y 14 planes de disciplinas, como se muestra en el Cuadro 3.

CUADRO 3 – Lista de países, cursos y disciplinas que participan de la investigación

País (7)	Sigla (13)	Disciplinas (14)
Argentina	ISEFFD/ARG	Evaluación aplicada
	UM/ARG	Metodología de la evaluación y estadística aplicada
Chile	UDEEC/CHL	Evaluación de aprendizajes
	UDAI/CHL	Metodología y evaluación de la Educación Física
	UDAII/CHL	Evaluación educativa
	UNAB/CHL	Currículo y Evaluación
	UNACH/CHL	Evaluación educativa
Colombia	UCO/COL	Teoría de la evaluación escolar
	IUCESMAG/COL	Evaluación educativa
Ecuador	UNL/ECU	Evaluación curricular
México	UABC/MEX	Evaluación de la actividad física y deporte
Uruguay	UDELAR/URY	Evaluación
Venezuela	UNELLEZ/VEN	Evaluación del aprendizaje
	UNEG/VEN	Evaluación de los aprendizajes

Fuente: Elaborado por el autor.

Como proceso de análisis de las fuentes, enfocamos en las bibliografías prescritas en los 14 planos de las disciplinas, considerando los nombres de los autores y los títulos de las

<sup>33</sup>De las 38 instituciones, según la Figura 1, veinticinco no respondieron a nuestra solicitud de participar en la investigación.

obras. Para verificar y ajustar (estandarizar) los datos, consultamos sitios *web* (*Google Scholar*, *Dialnet*, *Liberlibro* y *Librería Amazon*), ya que identificamos casos de una misma bibliografía siendo prescrita de manera diferente en planes distintos.

Después de estos ajustes, realizamos una nueva organización, separando las bibliografías en dos bloques: a) aquellas que no tenían la palabra evaluación en los títulos; y b) las que mencionaron el tema tanto en español (antropometría, evaluación, pruebas y/o test) como en inglés (*assessment*, *evaluation*, *measurement* y/o *test*). En este caso, se identificaron 91 bibliografías que tenían la palabra evaluación en su título. Excluyendo las repeticiones, llegamos a un total de 83 obras con diferentes títulos. Finalmente, identificamos que estas bibliografías han sido escritas por 97 autores diferentes, incluyendo producciones en coautoría.

Para identificar las nacionalidades y la trayectoria de los 97 autores en el estudio del objeto evaluación, buscamos, entre el 27 y el 31 de julio de 2019, los nombres de cada uno de ellos en tres sitios *web* (*ResearchGate*,<sup>34</sup> *Currículum vitae de América Latina y el Caribe (CvLAC)*<sup>35</sup> y *Dialnet*).<sup>36</sup> Toda la información obtenida fue organizada en una tabla resumen que contenía, los tipos de trabajos que cada autor había desarrollado/publicado a lo largo de su trayectoria investigadora sobre el tema evaluación. Para la tabulación de datos, los procesamos manualmente en una tabla con cuatro columnas en el *software* Excel. En él especificamos: a) los países que corresponden a las nacionalidades de los autores; b) los países/disciplinas latinoamericanas de habla hispana donde fueron referenciados; c) los apellidos de los autores y las abreviaturas de sus nombres separados por “punto y coma”, asumiendo el mismo formato ya disponible en las referencias de los planos; yd) el número de veces que se hizo referencia a ellos.

Al final de este proceso, aún en *Excel*, generamos una tabla dinámica para procesar datos sin formato, permitiendo identificar, ajustar y eliminar inconsistencias, guardando el archivo en extensión *.xlsx*, tipo *.csv* – *Macintosh*. Esta acción fue necesaria debido a la

---

<sup>34</sup>Fundada en 2008 y con sede en Berlín, Alemania, *ResearchGate* es una red social dirigida a profesionales e investigadores de la ciencia. Se caracteriza por ser una plataforma gratuita que permite a miembros de diferentes partes del mundo interactuar y colaborar con compañeros de trabajo y áreas de estudio.

<sup>35</sup>Iniciativa desarrollada por COLCIENCIAS en colaboración con el Grupo Académico CT & S-UM, la Universidad Nacional de Colombia y la Corporación de Ciencia, Tecnología y Tecnología CT&S Society. Su objetivo es construir una base de datos completa y organizada de todos los investigadores. Contiene información sobre sus usuarios, conteniendo la recopilación de conocimiento sistematizado, experiencia y producción científica, actividades de investigación, innovación científica y tecnológica.

<sup>36</sup>Portal de difusión de la producción científica hispánica especializada en ciencias humanas y sociales, fundado en 2001. Su base de datos, de libre acceso, fue creada por la Universidad de Rioja (España) y constituye una hemeroteca virtual que contiene los índices de las revistas científicas de España, Portugal y Latinoamérica, incluyendo libros, capítulos de libros, monografías, disertaciones y tesis.

existencia de nombres fonéticamente similares, pero escritos y/o abreviados de manera diferente en los planes.

Estos archivos se importaron posteriormente al *software Gephi* versión 0.9.2, que sirvió como herramienta para la elaboración de las Figuras 2 a 5 que se configuran como representaciones gráficas en forma de redes conteniendo los nombres de los autores prescritos en los 14 planes de disciplinas. Con eso, fue necesario producir cuatro archivos separados en *Excel*, uno para cada figura.

El *Gephi* es un *software* de código abierto útil para análisis de gráficos y redes (SOTO-ARDILA *et al.*, 2020), pero en el caso de este estudio, dada la cantidad de autores, se utilizó simplemente para realizar una representación gráfica de los nombres que fueron prescritos en disciplinas específicas y no para realizar un análisis de las redes de investigación colaborativa de estos autores, para lo cual se ha utilizado generalmente *software*.

Trabajamos específicamente con *Nodos* (*Degree centrality*) que hacen referencia a los nombres de los autores, países y nacionalidades, y con las *Aristas* (*Betweenness centrality*) que indican todos los caminos entre los *Nodos* dentro de la representación gráfica. En este caso, cuanto más gruesa es la representación de la *Arista*, más frecuente es la prescripción del nombre de un determinado autor en las disciplinas. Todeschini y Baccini (2016) expresan que los términos *Nodos* y *Aristas* son comunes en el idioma español, por lo que fueron adoptados de esta forma en este capítulo. Pretendemos, con esto, identificar a los autores de las bibliografías, así como en qué países/disciplinas se prescribieron.

Para usar *Gephi* como una herramienta para ayudar a la producción de imágenes, creamos cuatro archivos en *Excel*. En el primero se incluyeron los nombres de los 97 autores y su país de nacimiento (Figura 2); en el segundo archivo, indicamos las nacionalidades de los autores y los países latinoamericanos donde fueron prescritos (Figura 3); en el tercero, incluimos los nombres de autores y los países de América Latina donde fueron prescritos (Figura 4); en el cuarto; indicamos los autores prescritos más de una vez en las disciplinas (Figura 5). En todos los archivos se incluyeron los datos que posteriormente dieron origen a los *nodos* de las redes, indicando el origen y destino, así como la conexión entre los *nodos* a través de las *Aristas*.

Para generar las Figuras 2 a 5, utilizamos el algoritmo de dispersión espacial *Yifan Hu* proporcional (*Default*).<sup>37</sup> Las métricas de red utilizadas fueron: influencia del peso de *Arista* 1.0, elemento de ajuste 100.0 y gravedad fuerte. En la pestaña *Estadísticas* calculamos:

---

<sup>37</sup>Recurso que permite la modulación de información a partir de los parámetros de velocidad, gravedad, repulsión, auto estabilización e inercia.

calificación promedio, calificación promedio ponderada, diámetro de red, modularidad, componentes del conector y la centralidad del *autovector*. En la pestaña *Nodos*, seleccionamos el ícono *Partition*, elemento *Modularity Class*, para obtener la distribución de color de los *Nodos* y de las *Aristas*. Para configurar el tamaño de las palabras, seleccionamos, en el ícono *Nodos*, la opción *Ranking* del nivel de entrada ponderado del elemento con un tamaño mínimo de 1.5 y un máximo de 3.5. Después, en la opción de etiquetas, seleccionamos el ítem Tamaño de *Nodo* = 10. Para la configuración de las figuras, dejamos los *Nodos* con ancho de *Arista* = 1.0, opacidad = 100.0, fuente de las etiquetas de nodo en Arial 18 y negrita, con número máximo de caracteres = 30, opacidad del contorno = 80,0. Grosor de las *Aristas* = 4.0, opacidad = 100.0, con forma curva, radio = 1.0 y flechas de las *aristas* = 3.0. Específicamente para la Figura 4, además de estos procedimientos, seleccionamos, en la pestaña *Filtros*, en el ítem Topología, el filtro *K-core* configuración = 2, que nos permitió identificar a los autores que fueron prescritos al menos en dos disciplinas.

Después de completar todos estos procesos, fue posible organizar el capítulo en cuatro categorías de análisis: a) nombres y nacionalidad de los autores de la evaluación; b) nacionalidad de los autores y países de América Latina en que han sido prescritos; c) nombres de los autores y países de América Latina donde fueron prescritos; d) trayectoria de producción de los autores en relación al tema de evaluación.

## 2.4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan atienden al orden en que se efectuaron los análisis de las categorías. De esa forma, ellos fueron organizados en base al nombre de los autores, su trayectoria de estudios de evaluación en articulación con las disciplinas/países en los que se prescribieron.

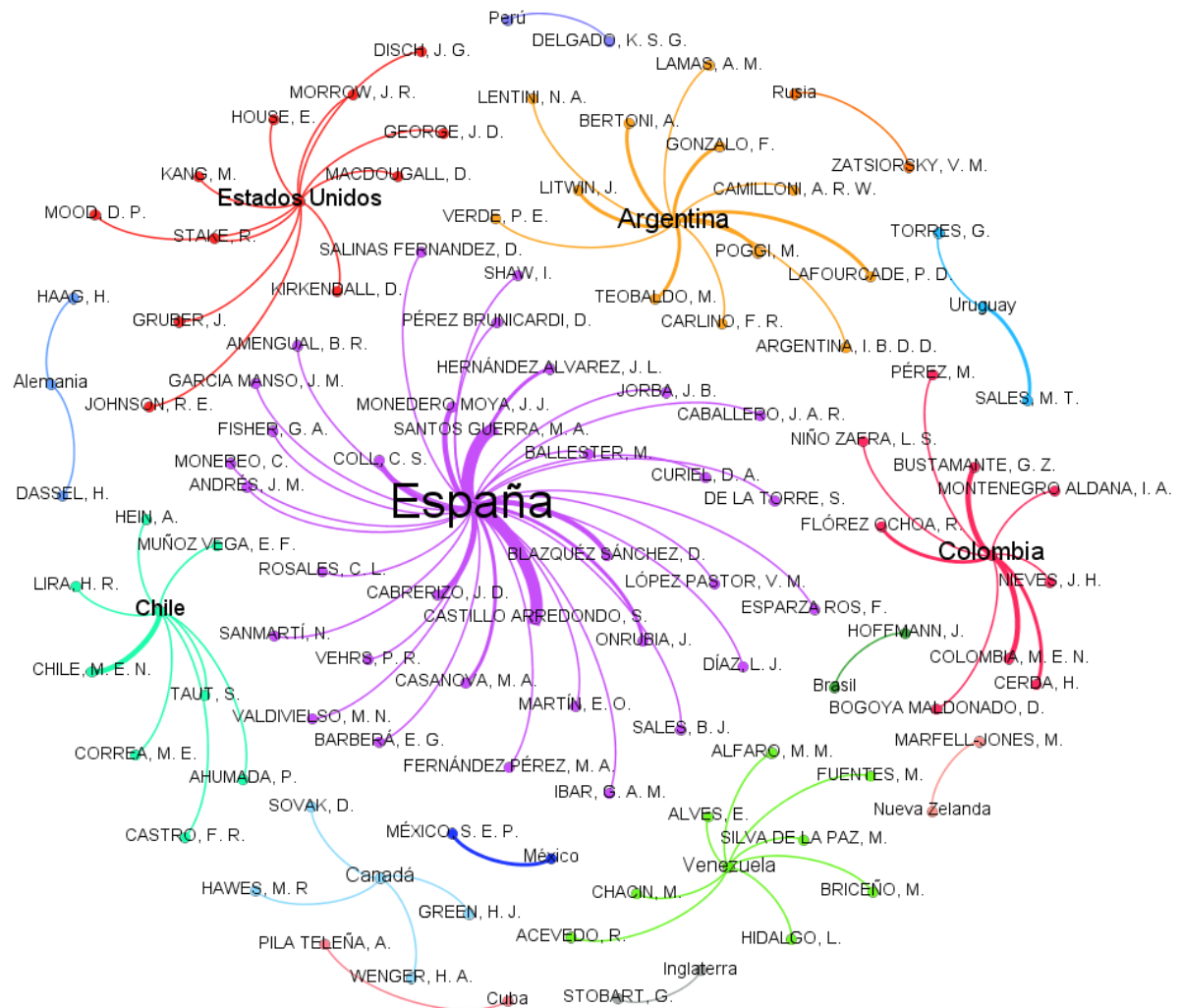
### 2.4.1 Nombres y nacionalidades de los autores de la evaluación

Las nacionalidades de los 97 autores de la evaluación, mostradas en la Figura 1, están identificadas visiblemente por 16 *clústeres* (conjunto de colores), 113 *nodos* y 97 *aristas* que indican la relación entre los nombres de los autores y los países donde nacieron. El grosor de las *aristas* revela la recurrencia de los autores en las disciplinas, es decir, cuanto más grueso, mayor es el número de veces que se hace prescripción de un determinado autor.



Además, contabilizamos documentos emitidos por organismos gubernamentales, de autores corporativos (FARIA; PERICÃO, 2008),<sup>38</sup> como los lineamientos curriculares de Argentina, Chile, Colombia y México, asumiendo, en este caso, el nombre de ese país, correspondiente, así, al total de 97 autores de evaluación.

FIGURA 2 – Autores y países de nacimiento



Fuente: Elaborado por el autor.

La Figura 2 muestra la circularidad de autores que provienen de diferentes contextos culturales y lingüísticos. Aunque las bibliografías son de autores de Alemania, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda y Rusia, todas son versiones traducidas al idioma español. Como se muestra en la Figura 2, los tamaños de los clústeres indican que los autores

<sup>38</sup>Según Faria y Pericão (2008), se dice que una obra es de autor corporativo cuando fue escrita por una persona o personas pertenecientes a una institución (archivo, biblioteca, colegio, conservatorio, convento, escuela, universidad, laboratorio, monasterio, museo, observatorio, estación experimental o de observación), sociedad (científica, empresarial, recreativa, educativa, moral o caritativa) o un taller o departamento gubernamental (ministerio, dirección general, secretaría o servicio).

españoles son los más prescritos (34). Luego están los autores de nacionalidad argentina (12), estadounidense (11), colombiana (9), chilena (8), venezolana (8), canadiense (4), alemana (2), uruguaya (2), brasileña (1), cubano (1), inglés (1), mexicano (1), neozelandés (1), peruano (1) y ruso (1).

También según la Figura 2, el grosor de las aristas indica que los nombres de los españoles, Santiago Castillo Arredondo, Miguel Ángel Santos Guerra, Domingo Blázquez-Sánchez, Jesús Diago Cabrerizo, Cesar Salvador Coll, Juan José Monedero Moya y el colombiano Guillermo Zamudio Bustamante son los más prescritos en las disciplinas.

#### 2.4.2 Nacionalidad de los autores y países de América Latina en los que fueron prescritos

Para identificar las nacionalidades de los 97 autores en la correlación con los siete países donde se hace su prescripción, producimos la Figura 3, diferenciando en mayúsculas el nombre de los países donde se ofertan las disciplinas y en minúsculas las nacionalidades de los autores.

FIGURA 3 – Nacionalidad de los autores y países en los que fueron prescritos



Fuente: Elaborado por el autor.

En la Figura 3, identificamos que los 97 autores de evaluación corresponden a 16 nacionalidades. En ella hay también 29 relaciones entre nacionalidades y el contexto en el que

se ofrece la disciplina. En estos aspectos se revela una mayor recurrencia de autores españoles (34). Observando la disposición de los clústeres, identificamos la centralidad de autores de nacionalidad española, argentina y colombiana. Este hecho está relacionado con la presencia del uso de estos autores en disciplinas de diferentes países.

Los autores españoles, por ejemplo, son prescritos al menos una vez en las 14 disciplinas analizadas. Los autores argentinos (12) en cambio, fueron prescritos en su propio país (5) y en disciplinas de Uruguay (7), Colombia (4), Chile (1) y Venezuela (1). Por otro lado, también se hace prescripción a autores colombianos en su país (7) y en disciplinas de Venezuela (2) y Chile (1).

Al analizar los clústeres específicos de cada país donde se ofrecen las disciplinas, considerando la nacionalidad de los autores prescritos, Argentina presenta una mayor diversidad de nacionalidades: estadounidense (11), argentina (5), canadiense (4), española (4), alemana (2), cubano (1), neozelandés (1) y ruso (1). Después, en las disciplinas de Chile se prescriben a autores de la evaluación de seis nacionalidades: española (14), chilena (8), estadounidense (2), argentina (1), colombiana (1) e inglesa (1).

Otro país que no solo dialoga con autores de habla hispana es Uruguay, con la presencia de una autora brasileña (1), además de españoles (9), uruguayos (2) y argentino (1). En otros países predominan los autores hispanohablantes. Este es el caso de Colombia, que hace referencia a bibliografías de autores de cuatro nacionalidades: colombiana (7), argentina (4), española (4) y peruana (1). De Venezuela con tres: venezolano (8), española (8), colombiana (2) y argentina (1). México con autores de su propio país (2) y de nacionalidad española (3). La disciplina de Ecuador solo prescribe bibliografías de autores españoles (3).

Ante este escenario, identificamos que algunos autores con nacionalidad española de habla hispana, donde se ofrecen disciplinas de evaluación, fueron prescritos fuera de su país de origen. Este es el caso: de los argentinos, que han circulado en disciplinas de Uruguay (Alicia Bertoni, Alicia Rosalía Wigdorovtz de Camilloni, Fernández Gonzalo, Florencia Ruth Carlino, Julio Litwin, Margarita Poggi y Marta Teobaldo), de Colombia (Alicia Bertoni, Margarita Poggi, Marta Teobaldo y Pedro Dionisio Lafourcade), de Chile (Ana María Lamas) y de Venezuela (Pedro Dionisio Lafourcade); y colombianos en disciplinas de Chile (Rafael Ochoa Flórez) y Venezuela (Ignacio Abdón Montenegro Aldana). Además, la Figura 3 también muestra que las disciplinas tienden a prescribir a al menos un estudio sobre la evaluación del país donde se ubica la institución, con la excepción de Ecuador.

En este caso, observamos que las disciplinas de Argentina y Colombia tienen en común la prescripción de autores de lengua inglesa y española. Otro aspecto que se observa

en la Figura 3 es que las nacionalidades de los autores prescritos en las disciplinas de Argentina (8) difieren en relación al resto de países, aunque solo aparecen autores de dos países hispanohablantes de América Latina, incluso del propio país y de Cuba. Este movimiento revela que las dos disciplinas en Argentina tienen una tradición de diálogo con autores de su propio país (5) y de otras nacionalidades que no son hispanohablantes, principalmente con bibliografías clásicas de autores estadounidenses que discuten pruebas físicas (James George, Garth Fisher y Pat Vehrs) y antropometría (Dale Mood, Don Kirkendall, Duncan MacDougall, James Morrow, James Disch, Joseph Gruber, Minsoo Kang y Robert Johnson), que ofrece pistas de que la evaluación en estas disciplinas está más dirigida a aspectos biológicos.

Chile, a su vez, también diversifica el número de nacionalidades de los autores (6) frente a otros países. Entre las bibliografías de estos autores, los temas tratados incluyen *exámenes estandarizados* (Andreas Hein, Carles Monereo, Ernest House, Robert Stake y Sandy Taut) y *funciones de evaluación* (Jaume Bisbal Jorba y Neaus Sanmartí). A diferencia de lo que ocurre en las disciplinas de Argentina, vemos que en Chile la presencia de autores ingleses está en la discusión de la *evaluación de sistemas*, que también está relacionada con las políticas de evaluación que se han desarrollado a gran escala en ese país.

Si bien Chile y Argentina presentan una mayor cantidad de nacionalidades de los autores, en comparación con otros países, esto no está asociado con el número de disciplinas ofertadas, ya que en las cinco disciplinas de Chile se encuentran seis nacionalidades, mientras que en las dos en Argentina los autores corresponden a ocho.

Un movimiento diferente a lo que ocurre en Argentina y Chile se ve en Colombia, México, Uruguay y Venezuela, donde la gran prescripción son los españoles, seguidos por los autores de América Latina, tanto del propio país como de países vecinos. Generalmente, estos autores discuten diversos aspectos de la *evaluación educativa* (enseñanza, aprendizaje, conceptos, instrumentos de evaluación y enfoques teóricos de la evaluación).

En general, la fuerte presencia de autores españoles en las disciplinas ofrece indicios de que esto puede estar asociado a las reformas educativas que se llevaron a cabo en América Latina, principalmente a través del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y del Caribe (PREAL) (GAJARDO, 2000). En Venezuela, por ejemplo, estas reformas han tomado como referencia el movimiento que tuvo lugar en España, como destaca Mora-García (2013, p. 68):

La influencia de las teorías del currículo de España tuvo impacto en el desarrollo de la teoría del currículo en Venezuela, especialmente por medio del Catedrático Adalberto Ferrández, formado en la tradición de Fernández Huerta en los núcleos de profesores dedicados al campo de la investigación sobre el empleo de los medios en la enseñanza en el Departamento de Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Bajo la dirección del profesor Fernández Huerta se llevó a cabo una serie de trabajos sobre el diseño de programas para la enseñanza programada.

Según Suasnábar (2017), la implementación de reformas en los sistemas educativos en América Latina se llevó a cabo durante varios años: en Chile en 1965, en Honduras en 1966, en Argentina y El Salvador en 1968, en Brasil en 1971, en Perú, Costa Rica y Panamá en 1972 y México en 1973. Para el autor, estas reformas implicaron cambios en las estructuras de los sistemas educativos, con el objetivo principalmente de universalizar la educación primaria (reducir las desigualdades rurales y urbanas), modernizar los planes de estudio en ese nivel y mejorar el sistema de formación docente.

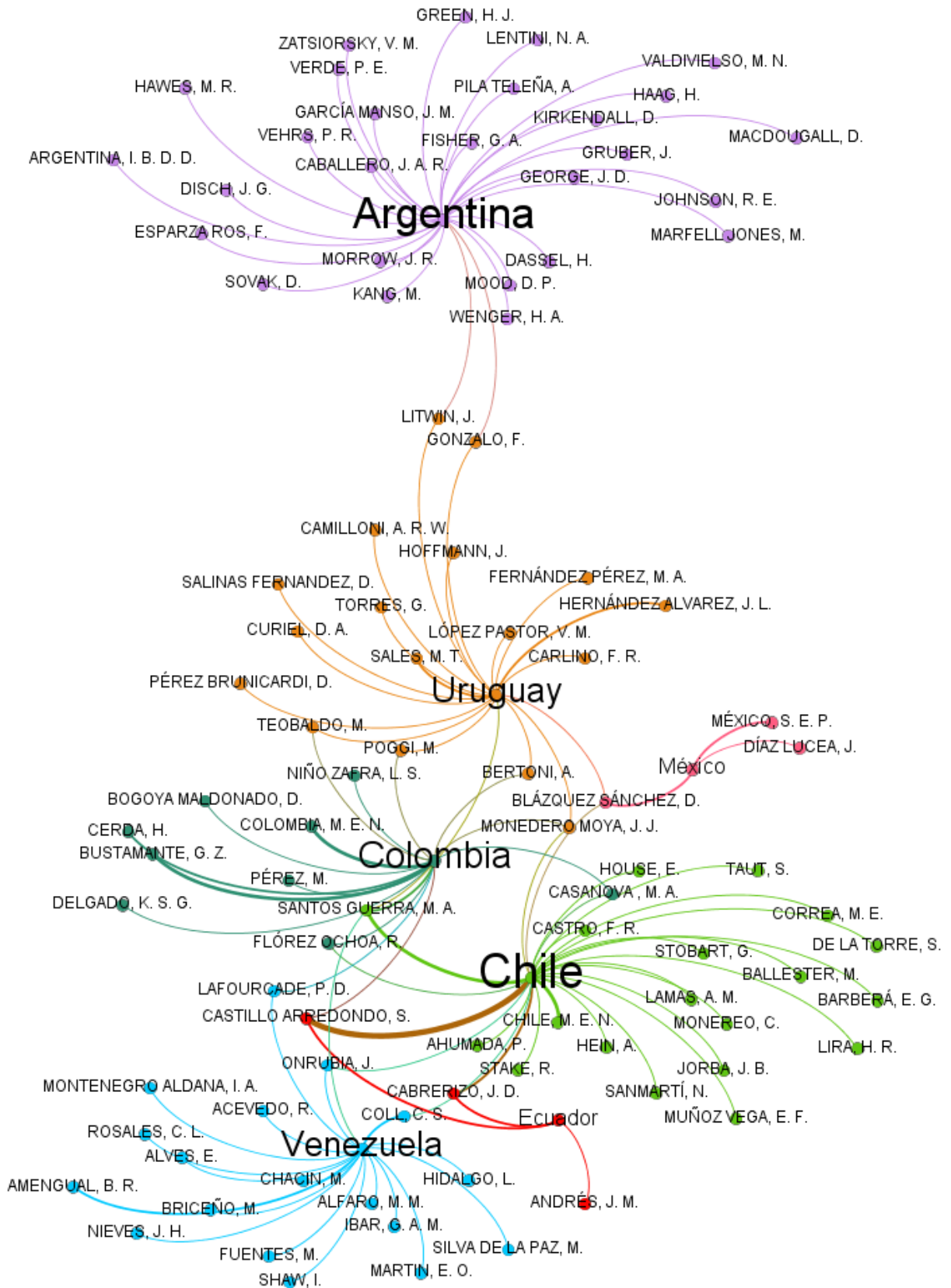
En este sentido, corroboramos el pensamiento de Bloch (1998, p. 123) quien dice que, cuando estudiamos, “[...] simultáneamente sociedades vecinas y contemporáneas, incesantemente influenciadas unas por otras, podremos entender que hay proximidades en ellos en relación [...], con la acción de las mismas grandes causas y que se remontan, al menos en parte, a un origen común”.

También hay que recordar que el predominio de autores españoles puede estar relacionado con el hecho de que los países que los prescriben también son hispanohablantes. Por otro lado, incluso refiriéndose a autores de otras nacionalidades, las bibliografías, en este caso, son obras traducidas al español.

#### **2.4.3 Nombres de autores y países de América Latina en los que fueron prescritos**

Con el propósito de presentar los nombres de los autores de las bibliografías y los países de América Latina donde fueron prescritos, produjimos la Figura 4 de *Gephi*. Ella muestra gráficamente los nombres de 97 autores, así como 103 nodos (puntos de conexión) y 116 aristas (líneas de conexión), que representan su correlación con los siete países latinoamericanos en los que fueron prescritos.

FIGURA 4 – Autores de evaluación y su recurrencia en disciplinas latinoamericanas



Fuente: Elaborado por el autor.

La Figura 4 indica que las disciplinas (países) prescriben al menos un mismo autor en común, según las conexiones (nodos) entre los clústeres. Cuanto más en el centro aparece un clúster, mayor es el número de conexiones de autores con otros países y, en consecuencia, estos nombres se configuran como los más recurrentes.

Las disciplinas en Chile tienen autores de evaluación que también son comunes en otros cinco países: Colombia (5), Uruguay (3), Venezuela (3), Ecuador (2) y México (1). De manera similar, vemos que Uruguay comparte los mismos autores de evaluación también prescritos en otros cinco países: Colombia (5), Chile (3), Argentina (2), México (1) y Venezuela (1).

Las disciplinas de evaluación en Colombia tienen autores compartidos en cuatro países: Uruguay (5), Chile (5), Venezuela (2) y Ecuador (1); de Venezuela en tres: Chile (3), Colombia (2) y Uruguay (1); Ecuador en dos: Chile (2) y Colombia (1); México en dos: Chile (1) y Uruguay (1); y Argentina en uno: Uruguay (2).

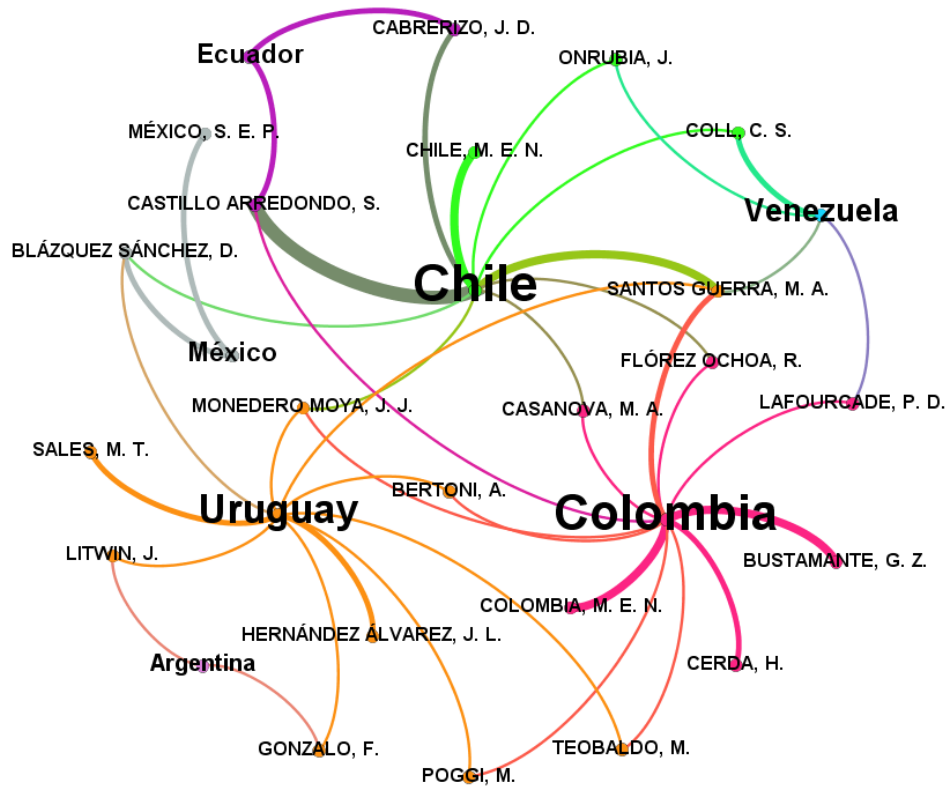
También es interesante notar que 29 autores del clúster argentino son de Educación Física y discuten: pruebas físicas (HAAG; DASSEL, 1995; GEORGE; GARTH FISHER; VEHR, 1996; ARGENTINA, 1998); test de capacidades motrices (KIRKENDALL; GRUBER; JOHNSON, 1987; MORROW; MOOD; DISCH; KANG, 1995; GARCÍA MANSO *et al.*, 1996); test de aspectos motores (LITWIN; GONZALO, 1995; PILA TELEÑA, 1988; ZATSIORSKI, 1989); y medidas antropométricas (ESPARZA ROS, 1993; HAWES; SOVAK, 1994; MACDOUGALL; WENGER; GREEN, 1995; MARFELL-JONES, 2001; LENTINI; VERDE, 2004). Esto muestra que en las disciplinas de Argentina existe un alineamiento entre la concepción de evaluación que se vincula a una concepción de Educación Física de carácter fisiológico y motor, que se despliega en posibilidades de instrumentos que permiten la verificación de su desarrollo a través de test y pruebas físicas.

Además de Argentina, otros tres países han prescrito autores de Educación Física para discutir la evaluación: Chile (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993); México (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 2010; DÍAZ LUCEA, 2005; SALES, 2001); y Uruguay (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ; CURIEL, 2004; LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ BRUNICARDI, 2004). La propia repetición de autores nos ofrece indicios de una aproximación de concepción evaluativa entre los países. En este caso, las bibliografías tienen un enfoque pedagógico, estableciendo una lectura sobre las prácticas evaluativas en el contexto escolar, intensificando, con ello, su diálogo con los autores del área de Educación. Por otro lado, en países como Colombia, Ecuador y Venezuela, no se hizo prescripción a autores de evaluación del área de Educación Física.

Segundo Crisório *et al.* (2015), los cursos de formación para docentes de Educación Física en Argentina están enfocados a la formación deportiva y las ciencias biológicas, mientras que en países como Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela, la formación se realiza de forma expandida (Pedagogía) en los primeros años. Al final del curso, los estudiantes deciden una carrera específica, en este caso, Educación Física. Esto indica las razones por las que el mayor número de autores se encuentran en el área de la Educación (61) en relación con los de la Educación Física (36).

Cuando aplicamos un filtro en *Gephi* para identificar a aquellos autores a los que se hace prescripción más de una vez en las 14 disciplinas, como se muestra en la Figura 5, observamos su disminución cuantitativa a 21.

FIGURA 5 – Autores de evaluación que se prescribieron más de una vez en las disciplinas



La Figura 5 indica dos movimientos: a) autores prescritos por disciplinas de un solo país; y b) autores compartidos en disciplinas de diferentes países. El primero incluye siete nombres prescritos en cuatro países, tales como: Colombia: Guillermo Zamudio Bustamante (3) Ministerio de la Educación Nacional Colombia (3) y Hugo Cerda (2); Chile: Ministerio de la Educación Nacional del Chile (3); México: Secretaria de Educación Pública México (2); y Uruguay: Juan Luis Hernández Álvarez (2) y María Teresa Sales (2).



El segundo movimiento corresponde a los nombres de 15 autores, entre ellos, Miguel Ángel Santos Guerra, quien fue el único autor prescrito en disciplinas de cuatro países: Chile (3), Colombia (2), Uruguay (1) y Venezuela (1). Los autores indicados en tres países corresponden a los nombres: Domingo Blázquez-Sánchez: Chile (1), México (2) y Uruguay (1); Santiago Castillo Arredondo: Chile (5), Colombia (1) y Ecuador (2); y Juan José Monedero Moya: Chile (1), Colombia (1) y Uruguay (1).

Además, los autores prescritos en dos países fueron: Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo: Uruguay (1) y Colombia (1); Julio Litwin y Fernández Gonzalo: Argentina (1) y Uruguay (1); Pedro Dionisio Lafourcade: Colombia (1) y Venezuela (1); Cesar Salvador Coll: Chile (1) y Venezuela (2); Javier Onrubia: Chile (1) y Venezuela (1); María Antonia Casanova y Rafael Flórez Ochoa: Chile (1) y Colombia (1); Jesús Diago Cabrerizo: Chile (2) y Ecuador (2).

#### **2.4.4 Trayectoria de producción de los autores en relación con el tema de evaluación**

En esta parte, analizamos cómo los 97 autores se han dedicado al estudio del tema a partir de la publicación de artículos, libros, capítulos de libros, supervisión de tesis de maestría y doctorales y desarrollo de proyectos de investigación.<sup>39</sup>

También destacamos que los lineamientos educativos de cuatro países (Argentina, Chile, Colombia y México) no fueron considerados en este momento, por tratarse de documentos de agencias gubernamentales, producidos por autores corporativos y representados por el nombre del propio país. En este sentido, partimos del análisis de la producción de 93 autores e identificamos que 43 se han dedicado al estudio de la evaluación en su trayectoria académica, según el Cuadro 4, en el que identificamos: país de origen del autor, nombre completo, tipo de producción científica desarrollada en evaluación y año de publicación/o finalización del estudio (en el caso de tesis supervisadas y/o proyectos de investigación). Los autores corresponden a las siguientes nacionalidades: española (24), colombiana (7), estadounidense (5), argentina (2), chilena (2), brasileña (1), inglesa (1) y venezolana (1).

---

<sup>39</sup>En Brasil, existe la plataforma CNPq *Curriculum Lattes* que permite registrar la producción intelectual de los investigadores. Sin embargo, la autora brasileña prescrita en el plan de disciplina de UDELAR/URY no tiene registro en este sistema, por lo que para el análisis de su trayectoria de estudio se consideraron las publicaciones académicas disponibles en Google Académico.

CUADRO 4 – Autores y trayectoria de producción en evaluación (continuación)

País	Autor	Artículos	Libro	Capítulo de libro	Tesis supervisada	Proyecto de investigación	
España	Bernardino Salinas Fernández	4 (1983-2006)	2 (1988-2002)	3 (1984-2008)			
	Carles Monereo	5 (2003-2016)	1 (2003-2016)	3 (2009-2018)			
	Cesar Coll Salvador	6 (2000-2012)	5 (1990-2006)		2 (2006-2010)		
	Dario Pérez Brunicardi	2 (2001-2019)					
	Dionísio Alonso Curiel	1 (2007)	1 (2004)	2 (2004)			
	Domingo Blázquez-Sánchez	2 (1993-1994)	2 (1990-2008)	5 (1994-2016)			
	Elena Martín Ortega	7 (1981-2010)	4 (1990-2009)	10 (1989-2011)	3 (2002-2012)		
	Francisco Esparza Ros	2 (2011-2016)		2 (2014-2017)			
	Ian Shaw	2 (1999-2000)					
	Jaume Bisbal Jorba	4 (1993-2014)	1 (1996)	2 (1997-2000)			
	Javier Onrubia	6 (2000-2008)		3 (1990-2008)	1 (2005)		
	Jesús Diago Cabrerizo		6 (2000-2011)	1 (2002)			
	Joan Mateo Andrés	12 (1990-2013)	4 (1998-2009)	4 (1995-2006)	1 (1992)		
	Jordi Díaz Lucea	1 (1993)	1 (2005)				
	Juan José Monedero Moya	2 (1999-2014)	1 (1996)	4 (1997-2016)	1 (2004)		
	Juan Luís Hernández Álvarez	4 (2010-2012)	1 (2004)	5 (2004-2007)	1 (2017)		
	Juan Manuel García Manso	5 (2010-2012)	1 (1996)		1 (2013)		
	Maria Antonia Casanova	8 (1988-2018)	6 (1992-2012)	4 (1992-2002)			
	Miguel Ángel Santos Guerra	18 (1988-2016)	9 (1992-2017)	10 (1995-2012)	8 (1991-2015)		
	Miguel Angel Fernández Pérez		3 (1974-2005)	2 (1988-2005)			
	Neus Sanmartí	12 (1993-2017)	2 (1996-2007)	7 (1997-2011)			
	Santiago Castillo Arredondo	5 (1989-2016)	9 (1989-2011)	9 (1991-2014)	9 (2003-2016)		
	Saturnino De La Torre	1 (2006)	3 (1991-2006)	14 (1994-2006)			
	Víctor Manuel López Pastor	57 (1995-2019)	7 (1999-2017)	30 (2003-2018)	6 (2008-2018)	2 (2016-2019)	
	Colombia	Daniel Bogoya Maldonado	4 (2000-2014)	2 (2003-2007)	6 (1999-2011)		
		Guillermo Bustamante Zamudio	8 (1996-2014)				
Hugo Cerda Gutiérrez			2 (2000-2005)	2 (2004-2005)			
Ignacio Abdón Montenegro Aldana			4 (1999-2009)	3 (2001-2003)			
Libia Stella Niño Zafra		15 (1996-2014)	12 (1987-2017)	10 (1996-2013)	4 (2011-2012)	13 (2002-2015)	
Mauricio Pérez Abril		3 (2010-2014)					
Rafael Flórez Ochoa		1 (2000)	1 (2000)				

CUADRO 4 – Autores y trayectoria de producción en evaluación (conclusión)

País	Autor	Artículos	Libro	Capítulo de libro	Tesis supervisada	Proyecto de investigación
Estados Unidos	Dale Mood	3 (1982-2015)	1 (2015)	1 (2014)		
	Ernest House	55 (1972-2017)	3 (1994-2002)			
	James Morrow	4 (2007-2015)				
	Minsoo Kang	9 (2007-2016)	1 (2015)			
	Robert Stake		2 (1974-2000)			
Argentina	Pablo Emilio Verde	5 (2005-2018)				
	Pedro Dionísio Lafourcade		4 (1988-1994)			
Chile	Fancy Inés Rubilar Castro	6 (2003-2017)				
	Sandy Taut	28 (2000-2018)				
Brasil	Jussara Hoffmann		9 (1993-2013)			
Inglaterra	Gordon Stobart	12 (2003-2016)	12 (1999-2014)	2 (2009-2011)		3 (2007-2019)
Venezuela	Magally Briceño	2 (2006)				

Fuente: Elaborado por el autor.

En cuanto a la naturaleza de las producciones de estos autores, específicos de evaluación, vemos que: 36 publicaron un total de 321 *artículos*; 32 lo hicieron en 203 *libros*; 25 suman un total de 144 *capítulos de libros*; 11 supervisaron 37 *tesis doctorales*; y tres han coordinado un total de 18 *proyectos de investigación*.

Este movimiento revela que la evaluación se ha constituido como un campo de estudios privilegiado por este grupo de autores (43) de diferentes países (8), especialmente los españoles, correspondiente a 24 de ellos. Esto nos da pistas sobre las razones por las que sus trabajos han sido prescritos en asignaturas específicas de evaluación en los cursos de formación para profesores de Educación Física en los siete países de América Latina hispanohablantes. Es decir, su presencia en estos cursos puede estar relacionada con la visibilidad de estos autores en el campo de la producción académica sobre el tema y el reconocimiento de sus publicaciones como relevantes para ayudar a los futuros profesores a comprender la complejidad de la *evaluación educativa*.

También identificamos, según el Cuadro 4, que, entre los autores españoles que continuaron estudiando el tema, Víctor Manuel López Pastor (prescrito en la disciplina uruguaya) tiene el mayor número de publicaciones sobre evaluación en tres décadas (94). Su primer artículo data de 1995 y desde entonces ha publicado: 57 artículos (1995-2019), 7 libros (1999-2017) y 30 capítulos de libros (2003-2018). El autor también ha dirigido 6 tesis doctorales (2008-2018) y mantiene activos 2 proyectos de investigación sobre *evaluación educativa*. Estos estudios abarcan la temática desde la educación básica (infantil), primaria,

secundaria hasta la formación del profesorado, además de abordar temas específicos de la Educación Física.

Entre los autores españoles más prescritos en las disciplinas, tenemos a Miguel Ángel Santos Guerra cuyo estudio de la evaluación se inició en 1988. Hasta 2017, publicó 18 artículos, 9 libros y 10 capítulos de libros, además de orientar 8 tesis entre los años 1991 y 2015.

Otro español con experiencia en el estudio de la evaluación es Santiago Castillo Arredondo. Entre 1989 y 2016 publicó: 5 artículos, 9 libros y 9 capítulos de libros. Además, dirigió 9 tesis sobre el tema desde 2003 hasta 2016.

Otros nueve autores españoles han estudiado el tema durante las últimas tres décadas: Cesar Coll Salvador, entre 1990 y 2012, publicó 6 artículos y 5 libros, además de supervisar 2 tesis sobre el tema; Domingo Blázquez-Sánchez publicó 2 artículos, 2 libros y 5 capítulos de libros de 1993 a 2016; Elena Martín Ortega revela una inversión en el tema que se inició en 1981 y se prolongó hasta 2012, con la publicación de 7 artículos, 4 libros, 10 capítulos de libro y 3 tesis supervisadas sobre evaluación; Joan Mateo Andrés, entre 1990 y 2013, publicó 12 artículos, 4 libros, 4 capítulos de libro y dirigió 1 tesis doctoral; de 1996 a 2016, Juan José Monedero Moya publicó 2 artículos, 1 libro, 4 capítulos de libro y dirigió 1 tesis doctoral; entre 2014 y 2019, Juan Luis Hernández Álvarez publicó 4 artículos, 1 libro, 5 capítulos de libro y dirigió 1 tesis; Juan Manuel García Manso acumuló una producción de 5 artículos, 1 libro y 1 dirección de tesis entre 1996 y 2013; María Antonia Casanova publicó 8 artículos, 6 libros y 4 capítulos de libros en el período de 1988 a 2018; y Neus Sanmartí, 12 artículos, 2 libros y 7 capítulos de libros entre 1993 y 2017.

Otro nombre que ha tomado la evaluación como eje de su investigación, entre 1987 y 2017, es la autora colombiana Libia Stella Niño Zafra. Durante su carrera académica, publicó 15 artículos, 12 libros, 10 capítulos de libros, supervisó 4 tesis doctorales y coordinó 13 proyectos de investigación. Sus estudios se han movido entre evaluaciones de sistemas, políticas de evaluación, evaluación en la formación del profesorado y evaluaciones orientadas al contexto escolar.

Con una producción continua y concentrada en forma de artículos (55) y libros (3), es el estadounidense Ernest House quien, de 1972 a 2017, publicó estudios dedicados, principalmente, a las cuestiones éticas y políticas de las evaluaciones.

En la misma dirección, el inglés Gordon Stobart ha constituido una carrera en la producción académica (1999-2019) enfocada en los exámenes estandarizados (Pisa) y sus impactos en el currículo y en el aprendizaje de los estudiantes. Con esto, el autor ya ha

publicado 12 artículos, 12 libros, 2 capítulos de libro y ha coordinado 3 proyectos de investigación desde 2007, enfocados en la evaluación.

Entre los autores con menor producción intelectual sobre el tema, pero con publicaciones en la última década, se encuentran los españoles: Carles Monereo con 5 artículos, 1 libro y 2 capítulos de libro (2003-2018); Jaume Bisbal Jorba con 4 artículos, 1 libro y 2 capítulos de libro (1993-2014); Jesús Diago Cabrerizo con 6 libros y 1 capítulo de libro (2000-2011); Francisco Esparza Ros con 2 artículos y 2 capítulos de libro (2011-2017); Darío Pérez Brunicardi con 2 artículos (2001-2019).

En la misma dirección, tenemos a los colombianos Daniel Bogoya Maldonado con 4 artículos, 2 libros y 6 capítulos de libro (1999-2014), Guillermo Bustamante Zamudio con 8 artículos (1996-2014) y Mauricio Pérez Abril con 3 artículos (2010-2014); el argentino Pablo Emilio Verde con 5 artículos (2005-2018); la chilena Sandy Taut con 28 artículos (2000-2018) y Fancy Inés Rubilar Castro con 6 artículos (2003-2017); el estadounidense Minsoo Kang con 9 artículos y 1 libro (2007-2015), Dale Mood con 3 artículos, 1 libro y 1 capítulo de libro (1982-2015), James Morrow con 4 artículos (2007-2015); y la brasileña Jussara Hoffmann con 9 libros (1993-2013).

Además de estos, identificamos que algunos autores estudiaron la evaluación durante un período de la carrera académica, sin embargo no cuentan con publicaciones recientes sobre el tema. Esto incluye: los españoles Bernardino Salinas Fernández (1983-2008), Dionisio Alonso Curiel (2004-2007), Javier Onrubia (1990-2008), Jordi Díaz Lucea (1993-2005), Miguel Ángel Fernández Pérez (1974-2005) y Saturnino De La Torre (1991-2006); el argentino Pedro Dionisio Lafourcade (1988-1994); el estadounidense Robert Stake (1974-2000); y la venezolana Magally Briceño (2006).

Durante el proceso de recolección de datos, también nos enfocamos en los nombres de los autores de las tesis guiados por los diez investigadores, de acuerdo al Cuadro 4, con el fin de identificar si existía alguna relación entre ellos (asesor y asesor).<sup>40</sup> Con ello identificamos que Víctor Manuel López Pastor dirigió la tesis doctoral de Darío Pérez Brunicardi (2011) en la Universidad de Valladolid. Además, el autor, que también ha estudiado el tema, fue prescrito en la disciplina uruguaya, cuyo texto fue publicado en coautoría con el propio Víctor Manuel López Pastor.

---

<sup>40</sup>Si bien José Gimeno Sacristán fue prescrito en la disciplina de la carrera de Educación Física de la Universidad Concepción (Chile) con la bibliografía *Comprender y transforma la enseñanza*, no cumplió con los criterios de inclusión para este estudio. Sin embargo, encontramos que dirigió la tesis de Bernardino Salinas Fernández, titulada *La planificación en el profesor de EGB*, en la Universidad de Valencia en 1987. Este autor, además de haber sido prescrito en el curso del curso en la Universidad de la República (Uruguay), ha construido una trayectoria productiva en evaluación de acuerdo al Cuadro 4.

Finalmente, también analizamos si existía alguna relación cercana entre los profesores de las disciplinas y los autores de evaluación prescritos, pero esta no fue identificada. Por otro lado, vimos que profesores de dos disciplinas en Argentina (Universidad Maimónides e Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens) y uno de Venezuela (Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora) habían indicado sus propias bibliografías.

En la disciplina de evaluación de la carrera de Educación Física de la Universidad Maimónides se hace prescripción a las bibliografías del profesor Gerónimo Gris tituladas *Estudio somatotípico en la población activa de Argentina* (2004) y *Apuntes de la cátedra* (2008). En la misma dirección, el profesor Fernando Laíño, del Instituto Superior de Educación Física de Federico Williams Dickens, mencionó en el tema que ofrece tres bibliografías: *Aptitud física y criterios para la selección de aspirantes para cursar la carrera de profesor de educación física* (1998), *Epidemiología de la Actividad Física* (2004) *Actividad Física en el Siglo XXI: ¿Nos alejamos de nuestro diseño evolutivo?* (2010).

Otro profesor, Mario Corredor, de la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, también aparece en las prescripciones de la disciplina que ofrece, con dos de sus bibliografías: *A enseñar se aprende: manual de técnicas metodológicas para la enseñanza* (2005) y *Técnicas metodológicas: teoría y bases psicológicas* (s/a). En este sentido, vemos que ninguna de las bibliografías de los tres profesores presenta el tema de la evaluación en el título.

Ante este contexto, en el que la evaluación se presenta como un campo de estudio privilegiado por autores de distintas nacionalidades (16), entendemos que se han constituido como referentes de la temática, bien porque han sido prescritos en las disciplinas de evaluación de siete países de América Latina hispanohablantes, ya sea por la trayectoria de producción académica.

## 2.5 CONSIDERACIONES PARCIALES

El estudio mostró que las 83 bibliografías de evaluación prescritas en 14 planes de disciplinas específicas sobre el tema son de autores de 16 nacionalidades. El uso del *software Gephi*, para generar las figuras a partir de los nombres de los autores, nacionalidades y países de América Latina donde fueron prescritos, contribuyó como una herramienta importante para la realización de esta investigación, en la medida en que nos permitió una atenta mirada a las fuentes, calificando el proceso de categorización y análisis.

A través de las figuras generadas en *Gephi*, fue posible conocer cuatro aspectos: a) predominio de autores españoles; b) presencia de autores del mismo país de origen de la institución donde se imparte la disciplina; c) circularidad de autores latinoamericanos fuera del país de origen; y d) correlación entre autor y tradición en el estudio de la evaluación.

Aunque los autores de las bibliografías de evaluación son predominantemente españoles, los que no lo son, la mayoría de las veces, corresponden a nacionalidades hispanohablantes. Además, esta presencia se justifica por el hecho de que algunos de estos autores han seguido procesos de reformas curriculares en sus países y, a partir de ellos, han venido desarrollando estudios que ayuden a comprender el papel de la evaluación dentro de estas reformas. Por tanto, las disciplinas que prescriben dichas bibliografías no solo permiten reflexionar sobre cómo la evaluación ha sufrido cambios en los últimos años y refuerza su relación con los aspectos curriculares de forma más general, sino que también destacan su importancia como contenido didáctico que debe estar presente en cualquier curso de formación de profesores.

Existe una circulación de autores de América Latina, cuyas publicaciones han sido prescritas en las disciplinas de los cursos de Educación Física, correspondientes a la misma nacionalidad donde se ubican las instituciones. Es decir, existe una preocupación entre los profesores de las disciplinas por prescribir al menos a un estudio del país donde se imparte la disciplina. Esto demuestra que existen, en cada contexto de análisis, especialistas en la investigación del tema y que sus trabajos acercan al alumno desde el proceso de formación inicial al contexto que corresponde a su futuro espacio de actividad profesional, tanto en lo que se refiere a las posibilidades de trabajar con la evaluación, así como las limitaciones que enfrenta cada país en relación a las políticas de evaluación internacional.

También identificamos que a los autores latinoamericanos se les han prescrito disciplinas de evaluación fuera de su país de origen, lo que involucra a argentinos y colombianos. Hay pistas, en este caso, para una apreciación de bibliografías de los autores que abordan el tema, asumiendo el contexto latinoamericano de manera más general, lo que permite a los estudiantes comprender las particularidades de cada país en cuanto a las valoraciones que cada sistema educativo realiza.

También vimos que, a pesar de los cursos de formación del profesorado de educación física, las disciplinas en tres países (Colombia, Ecuador y Venezuela) no hacen referencia a ningún autor evaluador específico en el área, ya que, en Chile, cinco disciplinas sobre el tema, solo una (Universidad de Atacama I) menciona un autor de Evaluación de la Educación Física. Por tanto, existe evidencia de que esto ocurre en estos países debido a que los cursos

de formación docente se constituyen en carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Física, reforzando el predominio de autores que discuten el tema desde el área de Educación, sirviendo incluso para reflexionar sobre los significados y consecuencias de las prácticas de evaluación para cualquier área de conocimiento destinada al contexto de la acción educativa.

En cuanto a la correlación entre autor y tradición en el estudio de la evaluación, identificamos que de los 93 autores que aparecen en las bibliografías de evaluación, 43 de ellos han constituido una trayectoria de estudios sobre el tema. Entre estos podemos mencionar a los españoles Miguel Ángel Santos Guerra y Santiago Castillo Arredondo quienes, además de ser los más prescritos, han presentado una producción académica consolidada en las últimas tres décadas. También destaca la autora colombiana Libia Stella Niño Zafra, el estadounidense Ernest House y el inglés Gordon Stobart, quienes también han estudiado el tema a lo largo de sus trayectorias profesionales. Sin embargo, incluso citado una sola vez, el autor español Víctor Manuel López Pastor ha llevado a cabo, durante las últimas tres décadas, una investigación sobre evaluación que se ha materializado en la publicación de artículos, libros, capítulos de libros, orientaciones de tesis doctorales y proyectos de investigación sobre tema. También encontramos que su estudiante de doctorado, Darío Pérez Brunicardi, además de continuar el estudio de la evaluación, también fue referido una vez (Uruguay).

Reconocer estos datos como indicadores de un conjunto de autores prescritos y que tienen una trayectoria de estudios en evaluación es importante, ya que acercan a los estudiantes de los cursos de Educación Física a los nombres de quienes tienen una producción extensa sobre el tema, lo que puede inspirar a los futuros profesores. Esto nos incita a realizar nuevos estudios que se dediquen a analizar los contenidos de las bibliografías prescritas en correlación con los enfoques teóricos en las que se asientan.



## CAPÍTULO III

### TEMAS ABORDADOS EN LAS DISCIPLINAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA LATINA

#### 3.1 INTRODUCCIÓN

Conceptualmente, la *evaluación educativa* constituye un campo profesional y de estudio, abarcando aspectos como el currículo, la certificación de las instituciones educativas, el desempeño de los docentes, los materiales didácticos y el aprendizaje de los estudiantes.

Por su alcance, identificamos que, en los últimos años, las enseñanzas y prácticas de *evaluación educativa* realizadas en los cursos de formación docente han despertado el interés de investigadores de diferentes países latinoamericanos: Morales-González, Edel-Navarro y Aguirre-Aguilar (2017) analizaron la contribución de las prácticas de evaluación a la autorregulación académica de docentes y estudiantes en México; Mendoza y Arandía (2009) y Faustino, Kostina y Vergara (2013) enfatizan la importancia de la evaluación en la formación inicial esté adecuada para futuros docentes en Colombia; Möller y Gómez (2014), Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier (2016) y Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Thuillier (2017) destacan la necesidad de que los estudiantes en el proceso de formación incorporen habilidades evaluativas, especialmente en relación al uso de instrumentos y la valoración de experiencias con el sistema de evaluación vigente en el contexto de la formación en Chile.

Específicamente en Brasil, identificamos iniciativas que han analizado la presencia del tema en los planes de estudio de los cursos de formación docente en Educación Física en universidades brasileñas (FUZII; SOUZA NETO; BENITES, 2009; STIEG *et al.*, 2018a) e instituciones latinoamericanas hispanohablantes (PAULA *et al.*, 2018b).

Fuzii, Souza Neto y Benites (2009) identificaron una ausencia de asignaturas específicas de evaluación en el currículo de formación en Educación Física de una universidad pública brasileña, asociada a la falta de su discusión en otras asignaturas del curso. Para los autores, esta ausencia tiende a generar un vacío en la formación y la evaluación puede limitarse a lineamientos académicos. Al expandir esta búsqueda a todas las universidades federales brasileñas, Santos *et al.* (2018) analizaron la oferta de asignaturas específicas en diez instituciones que ofrecen el curso de Educación Física. La enseñanza de la evaluación, en estos cursos, se centra en sus concepciones, especialmente las relacionadas con el aprendizaje y su traducción en posibilidades de prácticas evaluativas.

Como resultado de este estudio, Stieg *et al.* (2018a) examinaron las bibliografías de los autores de Educación prescritas en estas disciplinas, articulándolas con los objetivos de los planes. Para los autores, estas asignaturas han permitido la enseñanza de diferentes concepciones evaluativas, con énfasis en la concepción formativa y sus derivaciones, además de ayudar a definir qué, para qué y cómo evaluar en el contexto escolar.

Asimismo, al tiempo que se amplía el análisis del tema en los planes de estudio de formación docente de Educación Física a ocho países de América Latina, Paula *et al.* (2018a) mapearon la oferta de 45 asignaturas en las que la *evaluación educativa* se incorpora a los títulos, distribuidas de la siguiente manera: a) las que delimitan la especificidad para la evaluación docente; b) las que articulen la evaluación al área de Educación Física; y c) las que comparten la asignatura con estudios de otros temas además de evaluación. Según los autores, las disciplinas con una característica de temas compartidos tienden a reducir la discusión de la evaluación, disminuyendo la presencia de este objeto en su complejidad y alcance.

Ante el escenario presentado, es necesario ampliar esta discusión, centrando el análisis en los temas abordados por las bibliografías prescritas en los planes de las disciplinas específicas de evaluación, ofrecidas por 13 cursos de formación de profesores en Educación Física en siete países de América Latina hispanohablantes, articulando ellos con las concepciones de formación en Educación Física.

### 3.2 MARCO TEÓRICO

Dados los importantes avances en la investigación sobre el tema de la evaluación en el contexto latinoamericano, también se señalan brechas entre la teorización y su enseñanza en los cursos de formación de profesores de Educación Física (FUZII, 2010; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; STIEG, 2016; PAULA *et al.*, 2018a, 2018b; SANTOS *et al.*, 2018a). Entendemos, sin embargo, que la evaluación educativa involucra diferentes áreas como: el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño docente, los programas, los centros educativos, las instituciones y los sistemas educativos (SANTOS; PAULA; STIEG, 2019), y tratar de identificar cómo se constituye la enseñanza de estos temas en los cursos de formación, utilizamos en este estudio el método comparativo (BLOCH, 1998) y el paradigma probatorio (GINZBURG, 1989).

En este análisis, es imperativo utilizar el método comparativo, pues “[...] el más evidente de todos los servicios que cabe esperar de una cuidadosa comparación entre hechos

tomados de sociedades diferentes y vecinas es que nos permita discernir las influencias ejercidas por estos grupos sobre otros” (BLOCH, 1998, p. 126, nuestra traducción).

Utilizamos, como fuentes, las bibliografías prescritas en los planes de asignaturas entendidas aquí como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000), centrándonos en los títulos de las obras. Para comprender estos documentos, tomamos las pistas y los indicios para producir “comparaciones y clasificaciones” (GINZBURG, 1989, p. 153). Este camino permitió combinar informaciones e interpretaciones como elementos esenciales para el análisis de “[...] intercambios y transformaciones culturales” (GINZBURG, 1989, p. 177), respecto al uso de determinadas bibliografías en cursos de formación docente en Educación Física, enfoque de este capítulo.

### 3.3 METODOLOGÍA

Se caracteriza por ser una investigación cualitativa de tipo exploratoria, basada en el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001). Se establecieron cuatro criterios para la selección de fuentes: a) ser una institución ubicada en un país de Latinoamérica hispanohablante; b) contar con la oferta de un curso de formación de profesores en Educación Física; c) tener en su plan de estudios una asignatura específica sobre *evaluación educativa*; d) demostrar interés en participar en la investigación poniendo a disposición el plan de asignatura.

Con base en estos criterios, realizamos un relevamiento de los currículos de Educación Física en los sitios *web* de las instituciones. Luego de identificar a los directores de los cursos/instituciones, redactamos una carta invitando a las instituciones a participar en la investigación, explicando los objetivos y, al mismo tiempo, solicitando los planes de asignaturas por correo electrónico. Para los que no enviaron respuesta, nos pusimos en contacto telefónico con los coordinadores del curso. Todo este proceso se llevó a cabo en tres etapas: enero de 2017, agosto de 2018 y mayo de 2019. De los 18 países hispanohablantes de América Latina, 7 cumplieron con los criterios, correspondientes a 13 cursos/instituciones y 14 planes de asignaturas de acuerdo con el Cuadro 5.

CUADRO 5 – Disciplinas por país e institución

País (7)	Universidad/ institución (13)	Disciplinas (14)	Año del documento
Argentina	ISEFFD/ARG	Evaluación aplicada	2010
	UM/ARG	Metodología de la evaluación y estadística aplicada	2017
Chile	UDEC/CHL	Evaluación de aprendizajes	2013
	UDAI/CHL	Metodología y evaluación de la Educación Física	2016
	UDAI/CHL	Evaluación educacional	2016
	UNAB/CHL	Currículum y Evaluación	2009
	UNACH/CHL	Evaluación educacional	2016
Colombia	UCO/COL	Teoría de la evaluación escolar	2008
	IUCESMAG/COL	Evaluación educativa	2015
Ecuador	UNL/ECU	Evaluación curricular	2016
México	UABC/MEX	Evaluación de la actividad física y deporte	2012
Uruguay	UDELAR/URY	Evaluación	2004
Venezuela	UNELLEZ/VEM	Evaluación del aprendizaje	2007
	UNEG/VEM	Evaluación de los aprendizajes	2014

Fuente: Elaborado por el autor.

Después de este mapeo, separamos las bibliografías prescritas en los 14 planes de disciplinas en dos bloques: a) aquellas que no tenían la palabra evaluación en los títulos; y b) los que mencionaron el tema tanto en idioma español (antropometría, evaluación, pruebas y/o test), como en inglés (*assessment, evaluation, measurement y/o test*). De un total de 204 bibliografías referenciadas, identificamos 113 que no tenían la palabra evaluación en sus títulos y 91 que abordaron el tema como se muestra en la Tabla 5. En este estudio, limitamos el análisis de las bibliografías que presentaron la palabra evaluación.

TABLA 5 – Número de bibliografías por disciplina

Disciplinas	Bibliografías		
	General	Sin evaluación en el título	Con evaluación en el título
ISEFFD/ARG	11	8	3
UM/ARG	28	19	9
UDEC/CHL	15	3	12
UNACH/CHL	6	2	4
UNAB/CHL	7	4	3
UDAI/CHL	18	16	2
UDAI/CHL	9	2	7
IUCESMAG/COL	16	5	11
UCO/COL	14	9	5
UNL/ECU	6	3	3
UABC/MEX	16	13	3
UDELAR/URY	23	8	15
UNEG/VEN	9	3	6
UNELLEZ/VEN	26	18	8
<b>14 disciplinas</b>	<b>204</b>	<b>113</b>	<b>91</b>

Fuente: Elaborado por el autor.

Para la tabulación de los datos, realizamos su tratamiento de forma manual en el *software Excel*. En él especificamos: a) las categorías de las bibliografías agrupadas según la proximidad de los títulos; b) las instituciones/países donde se prescribieron; c) los nombres de los autores, asumiendo el mismo formato proporcionado en las referencias de los planes de disciplina; y d) el número de veces que se prescribieron.

Una vez finalizado este proceso, todavía en Excel, generamos una tabla dinámica para procesar datos sin formato, permitiendo la identificación, ajuste y eliminación de inconsistencias, guardando el archivo en formato Excel (extensión *.xlsx*, tipo *.csv - Macintosh*). Esta acción fue necesaria debido a la existencia de nombres fonéticamente similares, pero escritos y/o abreviados de manera diferente en los planes. Estos archivos se importaron posteriormente a la versión 0.9.2 del *software Gephi*. Esta metodología fue adoptada para generar las Figuras 8, 9, 12 y 13 y, por lo tanto, necesitamos producir cuatro archivos separados en Excel, uno para cada figura.

Para el análisis de estos datos en *Gephi*, se importaron los archivos producidos en Excel. A partir de esto, se calcularon los pesos de *nodos* (puntos de conexión) y *aristas* (líneas de conexión) formados por el emparejamiento de las categorías versus institución/país y los autores. Así, las Figuras 8, 9, 12 y 13 fueron generadas en *Gephi* usando los algoritmos: *Force Atlas 2, evitar la superposición* e *Yifan Hu proporcional (Default)*.<sup>41</sup>

Para analizar los temas contenidos en los títulos de las 91 bibliografías de evaluación, también usamos el *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ)*, lo cual, según Camargo y Justo (2013), posibilita diferentes tipos de análisis de datos textuales, desde la lexicografía básica hasta análisis multivariados y, en el caso específico de este capítulo se movilizaron las nubes y similitudes de palabras. En este sentido, inicialmente elaboramos un archivo en formato bloc de notas con los títulos de las 99 bibliografías referenciadas en los 14 planos.

En IRAMUTEQ seleccionamos la opción nube de palabras, que nos permitió presentar palabras con recurrencias  $\geq$  a tres en grado de proporción y tamaño, variando según el número de veces que se repiten en los diferentes títulos. Esto significa que cuanto mayor es la frecuencia de una palabra en los títulos de las bibliografías, mayor es el tamaño de su representación en la imagen generada por el *software* (Figuras 6 y 10).

También en IRAMUTEQ se generaron análisis de similitud (Figuras 7 y 11) que permitieron identificar palabras con al menos tres recurrencias en grado de proporción de

---

<sup>41</sup>Recurso que permite la modulación de información a partir de los parámetros de velocidad, gravedad, repulsión, auto estabilización e inercia.

tamaño, según su cantidad en la base de datos. Además, revelaron las combinaciones entre palabras, su agrupación por comunidades (*clústeres*), así como las indicaciones de la conexión entre ellas (*aristas*).

Para el refinamiento de esta base de datos, se excluyeron dentro de IRAMUTEQ los siguientes palabras durante los procesos de producción de las figuras (nubes y similitud de palabras): los artículos definidos (*el, la, los y las*) e los indefinidos (*un y una*), preposiciones (*a, con, de, desde, en, hacia, para y sobre*) y conjunciones (*o, que e y*). También establecimos una estandarización para las palabras compuestas a partir del uso del signo gráfico subrayado.<sup>42</sup>

Después de completar todos estos pasos, elaboramos categorías a posteriori con el fin de entender qué temas son cubiertos por estas bibliografías, cómo se presenta la *evaluación educativa* en los títulos y cómo estos se vinculan a las propuestas de las asignaturas. Este movimiento destacó lo común entre bibliografías/asignaturas y lo específico de cada una de ellas en los diferentes cursos/países.

### 3.4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de este escenario, también analizamos los títulos de 91 bibliografías y establecimos una clasificación que consistió en agrupar las obras por temas comunes. Para eso, elaboramos una tabla especificando en una columna los nombres de las instituciones/países y, en una segunda columna, los títulos de las bibliografías. Luego, cruzamos la información, lo que nos permitió separar los trabajos en dos ejes: Educación (70) y Educación Física (21). Finalmente, esta estrategia metodológica nos permitió producir diez categorías de análisis a posteriori, dada la diversidad de temas que constituyen los títulos de las bibliografías, con seis en el eje Educación y tres en el eje Educación Física.

#### 3.4.1 Bibliografías sobre evaluación del área de educación

Para resaltar los temas abordados por las 70 bibliografías del eje Educación, generamos, en IRAMUTEQ, la nube de palabras como se muestra en la Figura 6. Es necesario aclarar que el predominio de bibliografías del área de Educación está asociado a que 7

---

<sup>42</sup>Fue el caso de las palabras: *aptitud\_física, actividade\_física, educación\_básica, educación\_bolivariana, educación\_física, evaluación\_educativa, evaluación\_educacional, evaluación\_del\_aprendizajes, ley\_organica\_de\_educación, programa\_de\_estudios.*

disciplinas, de las 11 que se constituyen como las fuentes de este capítulo, son ofrecidas en las facultades de Educación (UDEEC/CHL, UDAII/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN).<sup>43</sup> Además, de las otras 7 que ofrece el curso de Educación Física, un docente tiene formación en el ámbito de la Educación (UNACH/CHL).

FIGURA 6 – Nube de palabras de los títulos de las bibliografías del área Educación



Fuente: Elaborado por el autor.

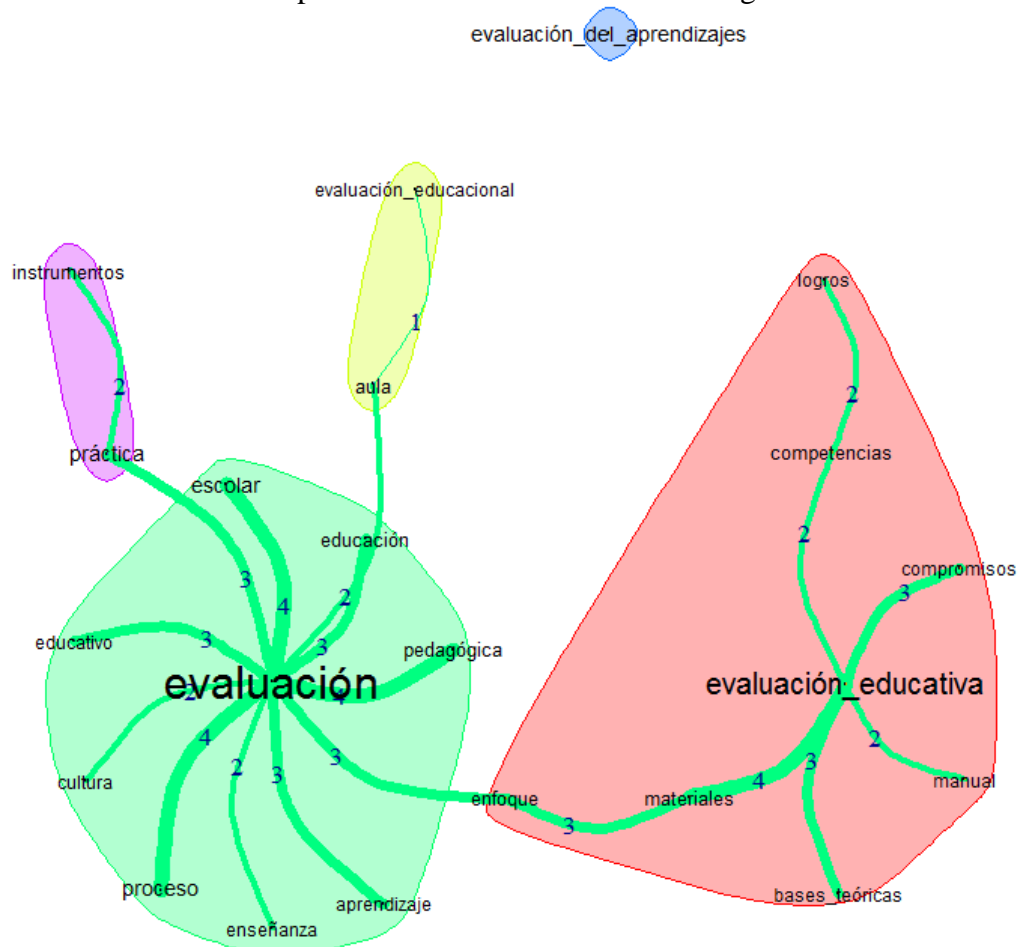
Según la Figura 6, la palabra *evaluación* se configura como tema central, seguido de sus derivaciones: *evaluación educativa* y *evaluación del aprendizaje*. En tercer lugar, las palabras se destacan *escolar*, *práctica*, *materiales* y *proceso*.

También con base en la Figura 6, es posible identificar palabras que están asociadas con una discusión más amplia de la evaluación dentro del campo educativo: a) relacionadas con la dimensión de cómo evaluar, representadas en las palabras *materiales* e *instrumentos*; b) orientado al contexto, expresado en las palabras *escolar*, *cultura*, *educación*, *aula* y *educativo*; c) enfocado en aspectos epistemológicos desde los términos, *manual*, *investigación* y *bases teóricas*; d) dirigido a la discusión de políticas de evaluación a través de la palabra *competencias*; y e) palabras correspondientes a la relación profesor-alumno en las evaluaciones, presentes en los términos *práctica*, *pedagógica*, *enseñanza*, *evaluar* y *aprendizaje*.

Para identificar la conectividad de los temas abordados por las bibliografías, también utilizamos IRAMUTEQ para generar la similitud de palabras como se muestra en la Figura 7.

<sup>43</sup>No se mapearon bibliografías educativas sobre el tema de evaluación en las disciplinas de instituciones de Argentina (ISEFFD/ARG y UM/ARG) y México (UABC/MEX).

FIGURA 7 – Similitud de palabras de los títulos de las bibliografías del área Educación



Fuente: Elaborado por el autor.

A partir de la Figura 7 identificamos, mediante agrupaciones (conjuntos de palabras) en forma de clústeres de diferentes colores, que algunas palabras presentan proximidad, revelando la articulación entre los temas y la cantidad de veces que se relacionan (número presente en *aristas*). Las palabras distantes dentro de un grupo señalan una discusión específica en relación con la palabra central. El grosor de las *aristas* (líneas) indica el grado de conectividad entre palabras.

En este caso, las bibliografías se centran en dos temas principales. Uno que se centra en *evaluación* (clúster verde) y otro que se constituye a partir de las palabras *evaluación educativa* (clúster rojo). Entre estos dos clústeres, solo hay una palabra de conexión *enfoque*, mostrando así que las prácticas evaluativas están asociadas a una discusión de la *evaluación educativa* más centralizada en su materialización (*materiales*).

En general, no existen diferencias significativas entre los clústeres rojo, verde y amarillo. Ellos nos ofrecen pistas sobre la concepción de evaluación que asumen las bibliografías (*evaluación educacional* y *evaluación educativa*), lo proyectando al contexto en

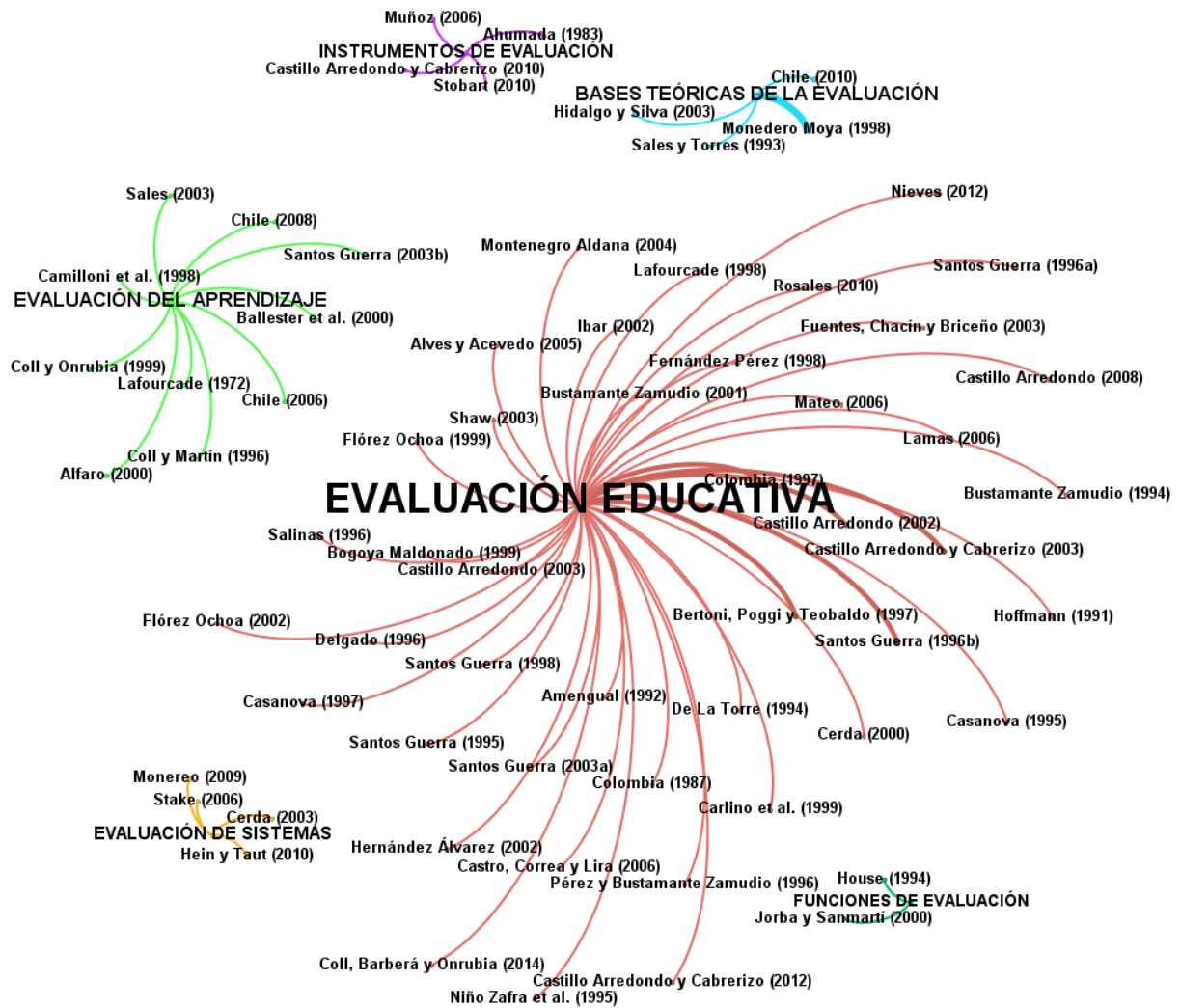


el que se realizará la evaluación (*escolar, pedagógica, educativo y aula*), en su derivación entre *competencias, aprendizaje y enseñanza*. Al mismo tiempo capturamos una concepción que entiende la evaluación como una acción procesal (*proceso*) que apunta a la calidad de la actividad educativa, contemplada en una dimensión amplia, que considera el conocimiento escolar, su relación con la cultura (*compromisos*) y las transformaciones esperadas (*logros*). Esta comprensión se encuentra, en los *clústeres* rojo y verde, asociados a la prescripción para la *práctica* evaluativa, traducido a través de los *materiales, manuales e instrumentos*.

Entre las distinciones, también destacamos que, aunque las expresiones *evaluación educativa* (clúster rojo) y *evaluación educacional* (clúster amarillo) se refieren a la misma idea, por eso se asumieron, en este estudio, en su forma original y, por tanto, en el segundo caso, expresa una relación con la palabra *aula*. Las palabras *evaluación del aprendizaje* (clúster azul claro) se presentan de forma aislada, demostrando así que los títulos de las bibliografías con estas palabras no dialogan con ningún otro tema presente en la Figura 7.

Sin embargo, cuando cruzamos la información que presentan las Figuras 6 y 7, el objetivo de generar categorías relacionadas con el contenido cubierto por las 70 bibliografías, llegamos a los siguientes grupos: 1) *evaluación educativa* (44); 2) *evaluación del aprendizaje* (10); 3) *bases teóricas de la evaluación* (6); 4) *instrumentos de evaluación* (4); 5) *evaluación de sistemas* (4); y 6) *funciones de evaluación* (2). Correlacionamos estas categorías con la autoría de los trabajos, generando la Figura 8 en el *software Gephi*. En él asumimos los apellidos de los autores y año de publicación.

FIGURA 8 – Autores de bibliografías del área Educación y su conexión con las categorías



Fuente: Elaborado por el autor.

En la Figura 8, se identifican 6 clústeres (categorías), 67 *nodos* (autores) y 67 *aristas* (líneas). El mayor número de autores se encuentra en la categoría *evaluación educativa* (44); seguida de la categoría *evaluación del aprendizaje* (10); *bases teóricas de la evaluación* (4); *instrumentos de evaluación* (4); *evaluación de sistemas* (4); y *funciones de evaluación* (2).

El índice de repetición de autoría y obra se presenta de forma tímida y en solo tres categorías: a) Santos Guerra (6),<sup>44</sup> Castillo Arredondo (4), Castillo Arredondo y Cabrerizo (2), Bustamante Zamudio (2), Casanova (2), Flórez (2) y Colombia (2) en la categoría *evaluación educativa*; b) Coll (2) y Chile (2) en la categoría *evaluación del aprendizaje*; y c) Monedero Moya (3) en la categoría *Bases teóricas de la evaluación*.<sup>45</sup>

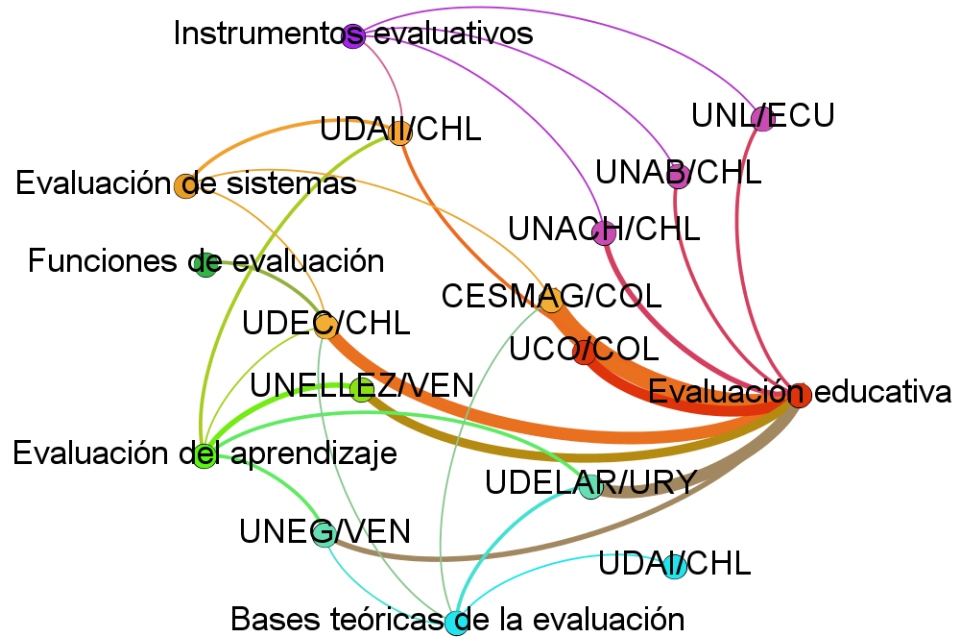
<sup>44</sup>El número entre paréntesis corresponde al número de veces que el autor aparece en la categoría.

<sup>45</sup>Los siguientes trabajos y autores se repiten en diferentes asignaturas: *Bases teóricas de la evaluación educativa* de Monedero Moya (UDAI/CHL, CESMAG/COL, UDELAR/URY); *Compromisos de la evaluación educativa* de Castillo Arredondo (UDEDEC/CHL, UDII/CHL y IUCEMAG/COL); *Evaluación educativa y promoción escolar* de Castillo Arredondo (UDEDEC/CHL y UNACH/CHL); *Evaluación pedagógica y cognición* de Flórez

Estos datos también revelaron la diversidad de autores/bibliografías elegidas por los profesores de las disciplinas para dialogar con el tema de evaluación y, al mismo tiempo, la dispersión en la recurrencia de trabajos. Esto no quiere decir que no exista un núcleo de autores más prescritos, ya que el análisis por autoría, y no por obra, muestra la fortaleza de quienes han dedicado su trayectoria a la investigación en *evaluación educativa* y se han prescrito en más de una disciplina con diferentes obras, es el caso de: Bustamante Zamudio, Castillo Arredondo y Cabrerizo, Cerda, Coll y Santos Guerra.

Para presentar las categorías en su correlación con las asignaturas (instituciones/países), produjimos la Figura 9 en *Gephi*. También destacamos que los clústeres representan las 6 categorías, los *nodos* indican las 11 asignaturas (instituciones/países) y las *aristas* conectan las categorías con las disciplinas.

FIGURA 9 – Institución/disciplinas y categorías del área de Educación



Fuente: Elaborado por el autor.

La Figura 9 muestra un total de 17 *nodos*, 6 de los cuales corresponden a categorías (1 a 6) y 11, al número de disciplinas representadas por las abreviaturas de la institución/país. El número de *aristas* asciende a 28. Un análisis de las conexiones entre *nodos* y *aristas* muestra la variación existente entre categorías y asignaturas. En ese caso, UCO/COL y UDAI/CHL están en una categoría, UNACH/CHL, UNAB/CHL, UNEL/ECU, UNILLEZ/VEN y

(UDEC/CHL y IUCESMAG /COL); *La evaluación en el aula y más allá de ella* del Ministerio de Educación de Colombia (CESMAG/COL y UCO/COL); *Manual de la evaluación educativa* de Casanova (UNAB/CHL y UCO/COL).

UNEG/VEN en dos, IUCESMAG/COL y UDELAR/URY en tres, UDAII/CHL en cuatro y UDEC/CHL en cinco.

Destacamos que los espesores de las *aristas* son representativos del número de bibliografías pertenecientes a cada categoría y que fueron prescritas en determinadas disciplinas. Este hecho se destaca en la categoría de *evaluación educativa* que, al concentrar el mayor número de bibliografías, también aglutina las disciplinas en las que existe una mayor recurrencia de trabajos. Tal es el caso del IUCESMAG/COL (11), UDEC/CHL (7), UDELAR/URY (7), UCO/COL (6), UNELLEZ/VEN (5).

Al analizar las bibliografías de evaluación, según las categorías agrupadas, y cruzando con los títulos de las asignaturas, identificamos algunas aproximaciones. En este caso, las 44 bibliografías de la categoría *evaluación educativa* se prescriben en diez planes, incluyendo tres disciplinas que tienen estas palabras en sus títulos (UNACH/CHL, UDAII/CHL y IUCESMAG/COL).

Entendemos, según Santos, Paula y Stieg (2019), que la *evaluación educativa* abarca aspectos: a) del aprendizaje, con foco en los estudiantes, con el objetivo de identificar lo que el estudiante aprende y lo que hace con lo que aprende; b) del desempeño docente, mejor conocido como *evaluación docente*, ya que se enfoca en las prácticas docentes; c) programas, generalmente realizados por organismos gubernamentales con el fin de enfatizar su relevancia social, a través de la difusión de resultados y sus efectos, así como el establecimiento de diferentes tipos de validez; d) de centros educativos e institucionales, cuyo objetivo está en las estructuras y naturaleza organizacional, buscando brindar conocimiento sobre la institución y la comunidad interna, a fin de detectar sus debilidades y potencialidades; e) de sistemas educativos, realizados por mecanismos regulatorios externos centralizados en la producción de metadatos o certificación.

Castillo Arredondo (2002), al abordar la *evaluación educativa*, realiza una clasificación a partir de sus funciones y ámbitos, destacando que puede ser de: ámbito didáctico, con la función de enseñanza y aprendizaje del alumno; ámbito psicopedagógico, con rol individualizado del alumno; y ámbito social, con función de acreditación.

Cuando asumimos esta categoría de bibliografías a partir de sus títulos, señalamos los desarrollos de este tema. En otras palabras, caracterizar la evaluación a nivel educativo significa entender que el alumno en formación tiene la posibilidad de realizar una macro y micro lectura del tema, así como su articulación a las diferentes demandas que envuelve la práctica pedagógica.

De diez disciplinas que constituyen esta categoría, cinco no tienen indicación del tema en sus planes (UDEC/CHL, UCO/COL, UDELAR/URY, UNEG/VEN y UNILLEZ/VEN), otras cinco lo hacen a través de su contenido (IUCESMAG/COL, UDAII/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL y UNEL/ECU). El plan IUCESMAG/COL describe la complejidad que corresponde a la *evaluación educativa*.

Dando paso a la evaluación pedagógica, curricular e institucional, como una forma de evidenciar que la evaluación educativa no puede centrarse exclusivamente en la valoración de los resultados que alcanza la población estudiantil en sus aprendizajes, sino que se requiere establecer posturas sobre cómo avanzan los procesos en la parte curricular y en la organización institucional, que también son objeto de estudio e integran los contextos de trabajo de los futuros docentes.

En disciplinas como UDAII/CHL (2016, p. 3) el tema se aborda con un enfoque en “Metodología de la *evaluación educativa* para mejorar las prácticas pedagógicas. Los elementos en el diseño de un proceso de *evaluación educativa* de calidad”. En UNEL/ECU (2016, p. 4), la importancia de que el alumno comprenda los “Ámbitos básicos de la *evaluación educativa: evaluación de los aprendizajes* de los estudiantes, del desempeño de los profesores, de programas, de centros educativos, institucional, de sistemas educativos”.

También identificamos, en dos asignaturas en Chile, una derivación del concepto de *evaluación educativa*, entendido también como *evaluación educacional*. En UNAB/CHL (2009, p. 1), por ejemplo, se indica como objetivo “Analizar diversas teorías de la *evaluación educacional* y su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. En el plan de la UNACH/CHL (2013, p. 2) “En el desarrollo de la asignatura el futuro docente conocerá la historia de la *evaluación educacional* distinguiendo sus momentos y oportunidades para la comprensión de su proceso, analizará los diferentes procesos de evaluación a nivel de sistema educativo, escuela y de aula”. Esta delimitación conceptual nos permite entender que los términos, aunque gráficamente diferentes (*evaluación educativa* y *evaluación educacional*), tienen sentidos similares.

En la categoría *evaluación del aprendizaje*, se distribuyen diez bibliografías en cinco disciplinas (UDAII/CHL, UDEC/CHL, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN y UNEG/VEN). Además, identificamos que los títulos de tres de estas disciplinas hacen referencia a la categoría, como en el caso *Evaluación de aprendizajes* en UDEC/CHL, *Evaluación de los aprendizajes* en UNEG/VEN, y *Evaluación del aprendizaje* en UNELLEZ/VEN.

Los estudios sobre *evaluación del aprendizaje*, centrados en los estudiantes, tienden a entenderse en el ámbito de la Educación como aquel que “[...] puede estar o ponerse al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica o didáctica” (COLL;

BARBERÁ; ONRUBIA, 2000, p. 115). En el campo de la Educación Física, *evaluación del aprendizaje* “[...] es decir, una evaluación del alumno, de cómo aprende, de cómo trabaja, si tiene interés, si participa” (SALES, 2001, p. 14) o como uno que debe privilegiar las prácticas evaluativas centradas en la producción de significados que los estudiantes atribuyen al aprendizaje (SANTOS *et al.*, 2019a).

Según Harlen y James (1997), es necesario hacer una distinción conceptual entre *evaluación para el aprendizaje* y *evaluación del aprendizaje*, ya que, para ellas, esta distinción debe a razones culturales. La primera, basada en una perspectiva francófona, centrada en sus aspectos formativos, cuyo foco está en el alumno, en la forma en que opera con los conocimientos y sus aprendizajes. El segundo, basado en principios anglosajones, enfatiza las prácticas evaluativas de los docentes, caracterizándose como una *evaluación centrada en la docencia (sumativa)*.

A partir de estos conceptos, y estableciendo un análisis comparativo entre los títulos de las bibliografías que componen la categoría y los contenidos de los planes, es posible percibir una alineación de la *evaluación del aprendizaje* en al menos cuatro asignaturas (UDEDEC/CHL, UDELAR/URY, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN). Por otro lado, identificamos que en una disciplina (UDAI/CHL, 2016, p. 2) el objetivo es llevar a los estudiantes a “[...] comprender los principios de la *evaluación para el aprendizaje*”, revelando así un acercamiento conceptual a los estudios de Harlen y James (1997).

En la categoría *bases teóricas de evaluación* se recogen seis bibliografías prescritas en cinco disciplinas. Un factor destacado es que la misma bibliografía (MONEDERO MOYA, 1998), que representa la categoría, fue prescrita en tres planes (UDAI/CHL, IUCESMAG/COL y UDELAR/URY). Además, fue posible captar otros dos movimientos, como la aproximación y la distancia entre los objetivos de los planes y las bibliografías prescritas para su discusión. Es decir, por un lado, identificamos una alineación entre las bibliografías prescritas de esta categoría con las propuestas de las disciplinas (IUCESMAG/COL, UDELAR/URY y UNEG/VEN) y, por otro lado, nos dimos cuenta de que en dos planes (UDAI/CHL y UDEDEC/CHL) se prescribieron bibliografías sobre el tema (MONEDERO MOYA, 1998; CHILE, 2010), pero la disciplina (contenido prescrito) no presenta nada directamente relacionado con esta discusión.

En el plan IUCESMAG/COL, por ejemplo, se prescribe que, al finalizar el curso, se espera que el alumno sea capaz de contrastar referencias teóricas y comprender conceptualmente el origen y definición de la evaluación, con prescripción a una bibliografía a tal efecto (MONEDERO MOYA, 1998).

Asimismo, la asignatura UDELAR/URY, además de prescribir a dos bibliografías sobre *bases teóricas de la evaluación* (SALES; TORRES, 1993; MONEDERO MOYA, 1998), prescribe en una unidad de estudios la lectura y comprensión de la evaluación en general y sus cambios en relación con las teorías de la educación. La disciplina UNEG/VEN prescribe una bibliografía en esta categoría (HIDALGO; SILVA, 2003), destaca, en su plan, una estrategia de aprendizaje que lleva a sus estudiantes a: “[...] establecer la relación entre las diversas teorías para la construcción de un marco de referencia vinculado a la *evaluación de los aprendizajes* y los aplique en el desempeño como docente” (UNEG/VEN, 2014, p. 4).

Entendemos, al igual que Stieg *et al.* (2018a), que las bases teóricas influyen en la concepción de la evaluación y la forma en que los estudiantes en formación proyectan posibilidades de materializar prácticas evaluativas para el contexto futuro de actuación profesional. En este caso, las disciplinas de IUCESMAG/COL, UDELAR/URY y UNEG/VEN, presentan esta inquietud en los contenidos de sus planes, así como remiten a bibliografías que abordan el tema, brindando a sus alumnos una lectura sobre las distintas teorías de la *evaluación del aprendizaje* y sus implicaciones para las prácticas evaluativas.

Aunque delimitan lo que se abordará en evaluación, identificamos que las bibliografías, que son prescritas en las disciplinas específicas de los cursos de Educación Física en Colombia, Uruguay y Venezuela, revelan concepciones de las formaciones docente presente en estas instituciones. De esta forma, todos asumen los términos *Licenciatura en Educación Física*.

En cuanto a las especificidades de cada contexto, en Colombia, por ejemplo, Bedoya *et al.* (2015, p. 113) enfatizan que en “Respecto a los perfiles de formación, se observa todavía una presencia muy marcada de lo escolar, seguido por una orientación hacia la salud, sobre todo, a partir de la potenciación de las capacidades y la condición física.”

Para Gómez y Tbomasset (2015, p. 243), en Uruguay, la formación en Educación Física se inició, en 1920, con cursos para profesores de Cultura Física y

A finales del siglo XX la Educación Física comienza una etapa de revisión epistemológica y se ha acercado al ámbito de las Ciencias sociales y humanas, problematizando el concepto de cuerpo, colocándolo en otro nivel de análisis: a la noción biomédica se agregan rasgos económicos, culturales, sociales y políticos.

Históricamente, en Venezuela, los cursos de formación se iniciaron en los Institutos Pedagógicos, permaneciendo vinculados a ellos, pero ahora, según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, “Los profesionales que se formaron en algunos de estos pedagógicos se convirtieron en fundadores de las diversas escuelas y/o departamentos de

Educación Física de las universidades del país” (GUERRERO; D’AMICO; HOJAS, 2015, p. 269).

Como se muestra en la Figura 9, la categoría *Instrumentos evaluativos* corresponde a cuatro bibliografías prescritas en cuatro disciplinas (UNACH/CHL, UNAB/CHL, UDAII/CHL y UNL/ECU). En el caso del plan UNACH/CHL, además de prescribir una bibliografía (MUÑOZ, 2006), la disciplina propone como eje temático la enseñanza de procedimientos evaluativos a nivel de clase, para que el alumno pueda: “[...] a) diferenciar entre procedimiento e instrumento de evaluación; b) describir los procedimientos e instrumentos de evaluación; c) diseñar y construir instrumentos evaluativos adecuados, para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas” (UNACH/CHL, 2013, p. 9).

El plan UNAB/CHL también hace prescripción a una bibliografía que aborda los instrumentos de evaluación (AHUMADA, 1983) y, al cruzar estos datos con las unidades didácticas de la disciplina, identificamos que uno está destinado al estudio de los procedimientos de evaluación, entre ellos: “[...] conocer técnicas para la construcción de instrumentos de prueba, de observación e informes; propiedades dos instrumentos como validez, confiabilidad, objetividad; y formas de análisis de los instrumentos y de los resultados del proceso” (UNAB/CHL, 2009, p. 2).

A nivel UDAII/CHL, una bibliografía aborda los instrumentos de evaluación (STOBART, 2010). Sin embargo, la disciplina en sí tiene como objetivo llevar a los estudiantes a:

Conocer, diseñar y adaptar diferentes estrategias e instrumentos evaluativos para monitorear el avance de sus alumnos y comprender que las estrategias y los criterios evaluativos deben ser coherentes con los objetivos intermedios y terminales a evaluar, con las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a sus alumnos y sus características como aprendices (UDAII/CHL, 2016, p. 1).

Es decir, la asignatura está organizada de forma que ayude a los estudiantes a conocer los fundamentos técnicos de los instrumentos de evaluación, de modo que sean capaces de seleccionar y construir posibilidades de registros para evaluar diferentes tipos de aprendizaje.

Asimismo, la disciplina UNL/ECU, que también hace prescripción a una bibliografía sobre instrumentos de evaluación (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2010), se acerca a los objetivos de la asignatura UDAII/CHL, pero la diferencia está en la forma de llevar a los estudiantes a tener experiencias con instrumentos evaluativos en la formación docente. En este caso, UNL/ECU enfatiza esta enseñanza en relación al área específica de Educación Física, mientras que UDAII/CHL piensa esto para una formación pedagógica más general. Esto, de hecho, es una característica de los cursos de formación docente en



Educación Física en Chile, porque, como señalan Paula *et al.* (2018a), los cursos en ese país tienen una tendencia hacia una formación educativa más amplia, con énfasis en carreras específicas al final.

Salazar y Loaiza (2015, p. 154) enfatizan que, en Ecuador, los cursos ofrecidos por instituciones educativas universitarias,

[...] asumen el reto de la formación profesional académica de tercer nivel creando los denominados: institutos, escuelas, especialidades, carreras, facultades de Educación Física o de Cultura Física, designaciones expresadas en las normativas legales de las instituciones. Esta formación se hace posible desde las facultades de filosofía, letras y Ciencias de la educación de ese entonces, caracterizando la formación integral (cuerpo y mente), por intermedio de los ejercicios físicos, que son parte del currículo de las instituciones educativas públicas o privadas del país.

En Chile, los cursos de formación docente en Educación Física son únicos en comparación con los otros seis países analizados aquí, denominándose carreras pedagógicas. Para Améstica y Ávalos (2015, p. 80), esta formación se basa en la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza 10 de marzo de 1990, que estableció “[...] que las carreras conducentes al título de profesor requerían, además, en forma previa, el grado de licenciatura otorgado por una universidad y, por tanto, debían considerarse como carreras universitarias, con lo cual la formación docente vuelve a su estatus universitario”. También de acuerdo con estos autores, la formación docente en Chile y la diversidad de títulos otorgados por las universidades se orienta principalmente al trabajo en el sistema escolar “[...] sólo una universidad privada ofrece la formación en Ciencias del Deporte y la Actividad Física que no está orientada hacia el campo ocupacional de la educación” (AMÉSTICA; ÁVALOS, 2015, p. 89).

Entendemos que la importancia que le dan las disciplinas de los cursos de formación docente en Educación Física de América Latina (Chile y Ecuador) a la discusión del uso adecuado de los instrumentos de evaluación se relaciona con un factor destacado por Santos *et al.* (2019b) sobre la necesidad de elaborar y utilizar instrumentos de evaluación que asuman las especificidades de la Educación Física en el contexto escolar y, al mismo tiempo, den visibilidad a la relación con el conocimiento producido por los estudiantes, lo que se asocia a la singularidad y diferenciación de este componente curricular.

Las bibliografías de la categoría de *evaluación de sistemas* están prescritas en tres planes (UDAI/CHL, UDEC/CHL y IUCESMAG/COL). UDAI/CHL presenta dos bibliografías que abordan el tema (MONEREO, 2009; HEIN; TAUT, 2010) e indica, como

contenido de la disciplina, la discusión sobre lo que los estudiantes en formación pueden aprender y cómo pueden utilizar los recursos externos nacionales y estándares internacionales.

En UDEC/CHL, identificamos que una bibliografía trata de evaluaciones basadas en estándares (STAKE, 2006), así como el plan IUCESMAG/COL, que también hace prescripción a un trabajo sobre *evaluación de sistemas* (CERDA, 2000), sin embargo, ninguno de los planes menciona en su contenido nada relacionado con el estudio de este tema específico.

Santos, Paula y Stieg (2019) identificaron en estudios que analizaron la forma en que la *evaluación de sistemas* estaba prescrita en los planes de estudio de formación de docentes de educación física que, de 22 asignaturas específicas sobre *evaluación educativa* ofrecidas en nueve países de América Latina, incluido Brasil, el 23% de ellos prescribieron el alcance de la *evaluación de sistemas* en sus planes de estudio. Según los autores, las disciplinas que prescriben esta enseñanza se han centrado en las pruebas nacionales e internacionales, discutiendo sus componentes y estructuras. Santos, Paula y Stieg (2019) también encontraron que los sistemas de evaluación difieren entre países de América Latina, por su nomenclatura, períodos en los que se aplican, público objetivo y áreas abordadas, aunque es posible notar un movimiento de alineación del conocimiento a ser evaluado.

En la categoría *Funciones de evaluación*, solo la disciplina UDEC/CHL prescribe dos bibliografías que abordan este tema (HOUSE, 1994; JORBA; SANMARTÍ, 2000), sin embargo, el plan no menciona el tema en su contenido programático.

Por otro lado, encontramos que, en Chile, en las disciplinas de evaluación de otros dos cursos (UNAB/CHL y UNACH/CHL), la discusión de las funciones de evaluación está presente. En la descripción del plan UNAB/CHL, se anuncia que se analizarán varias teorías y principios curriculares, así como “*funciones y enfoques evaluativos*”. Esta información también se acerca a lo prescrito en el plan UNACH/CHL (2016, p. 7), ya que destaca el núcleo temático de la asignatura “[...] identificar las funciones y la intencionalidad de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje”. Sin embargo, en ninguna de estas dos asignaturas se hizo prescripción a bibliografías cuyos títulos se refieren a esta categoría.

Entendemos que la función de evaluación está constituida por estrategias y/o acciones sistemáticas que permiten llevar a cabo un determinado proceso de evaluación. Entre las diferentes clasificaciones que tenemos en el campo teórico, se encuentran las funciones: *diagnóstico*, para identificar dificultades; *formativo*, para determinar los objetivos propuestos o no alcanzados; *retroalimentación*, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y

*sumativa*, para promover a los estudiantes. También hay una clasificación de las funciones de evaluación realizada por Santos Guerra (2000, p. 97-99):

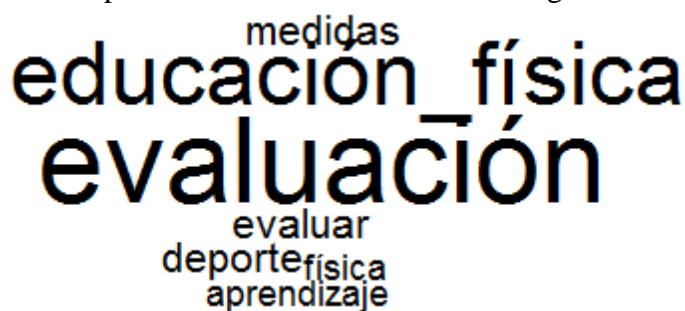
Evaluación como diagnóstico. Permite saber, entre otras cosas cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos [...]. [Evaluación como selección] permite al sistema educativo seleccionar a los estudiantes. Mediante la gama de calificaciones, la escuela va clasificando a los alumnos [...]. [Evaluación como jerarquización] La capacidad de decidir qué es evaluable, cómo ha de ser evaluado y qué es lo que tiene éxito en la evaluación confiere un poder al profesor [...]. [Evaluación como comunicación] El profesor se relaciona con el alumno a través del método, de la experiencia... y de la evaluación [...]. [Evaluación como formación] puede estar también al servicio de la comprensión y, por consiguiente, de la formación.

En este caso, al asumir una de estas clasificaciones, es posible identificar el propósito de la evaluación, es decir, será determinante de qué, para qué, para quién, cómo y cuándo se evalúa. Por tanto, conocer estas funciones y sus implicaciones para la práctica pedagógica demuestra que es importante que estas materias se incluyan en los cursos de formación docente de las distintas áreas del conocimiento. Al mismo tiempo, estos datos revelan la amplitud y complejidad que componen la *evaluación educativa*.

### 3.4.2 Bibliografías sobre evaluación de la educación física

Para resaltar los temas cubiertos por las 21 bibliografías del eje Educación Física, generamos, en IRAMUTEQ, la nube de palabras como se muestra en la Figura 10. De las 14 asignaturas analizadas, 9 (UDEC/CHL, UNACH/CHL, UNAB/CHL, UDAII/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN) no mencionan bibliografías sobre evaluación del área de Educación Física. También identificamos, de las cinco disciplinas que las referencian, esto ocurre porque se ofrecen en cursos de esta área de formación o porque los docentes de las disciplinas tienen formación en Educación Física (ISEFFD/ARG, UM/ARG, UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY).

FIGURA 10 – Nube de palabras de los títulos de las bibliografías de Educación Física



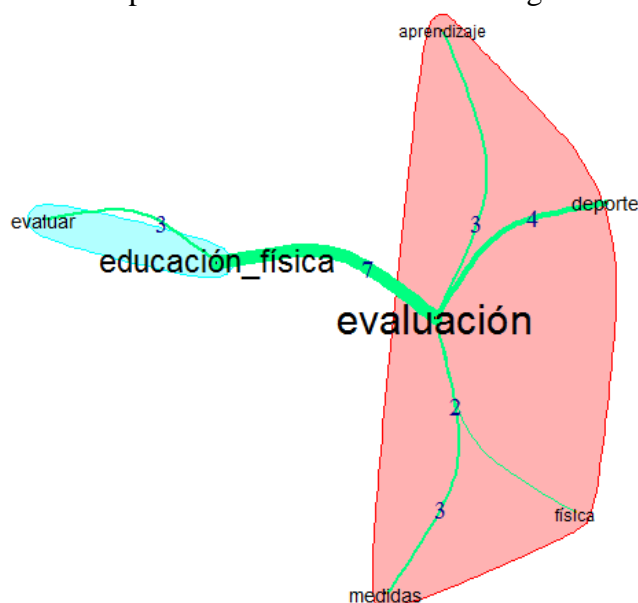
Fuente: Elaborado por el autor.

Según la Figura 10, la palabra *evaluación* se configura como tema central seguida de *educación física*. También es posible identificar palabras que están asociadas con una discusión más amplia de la evaluación dentro del campo educativo a través de las palabras *evaluar* y *aprendizaje* y otros articulando una dimensión específica de la Educación Física representadas en las palabras *medidas* (asociado aquí con la antropometría) y *deporte*.

Destacamos que, aunque los términos *assessment*, *evaluation*, *measurement*, *medidas antropométricas*, *pruebas* y *test* están en los títulos de las bibliografías de Educación Física, dada su recurrencia menor a tres en el corpus textual remitido a IRAMUTEQ, ellos no aparecen en la Figura 10.

Para identificar la conectividad de los temas abordados por las bibliografías, también utilizamos IRAMUTEQ para generar la similitud de palabras como se muestra en la Figura 11.

FIGURA 11 – Similitud de palabras en títulos de las bibliografías de Educación Física



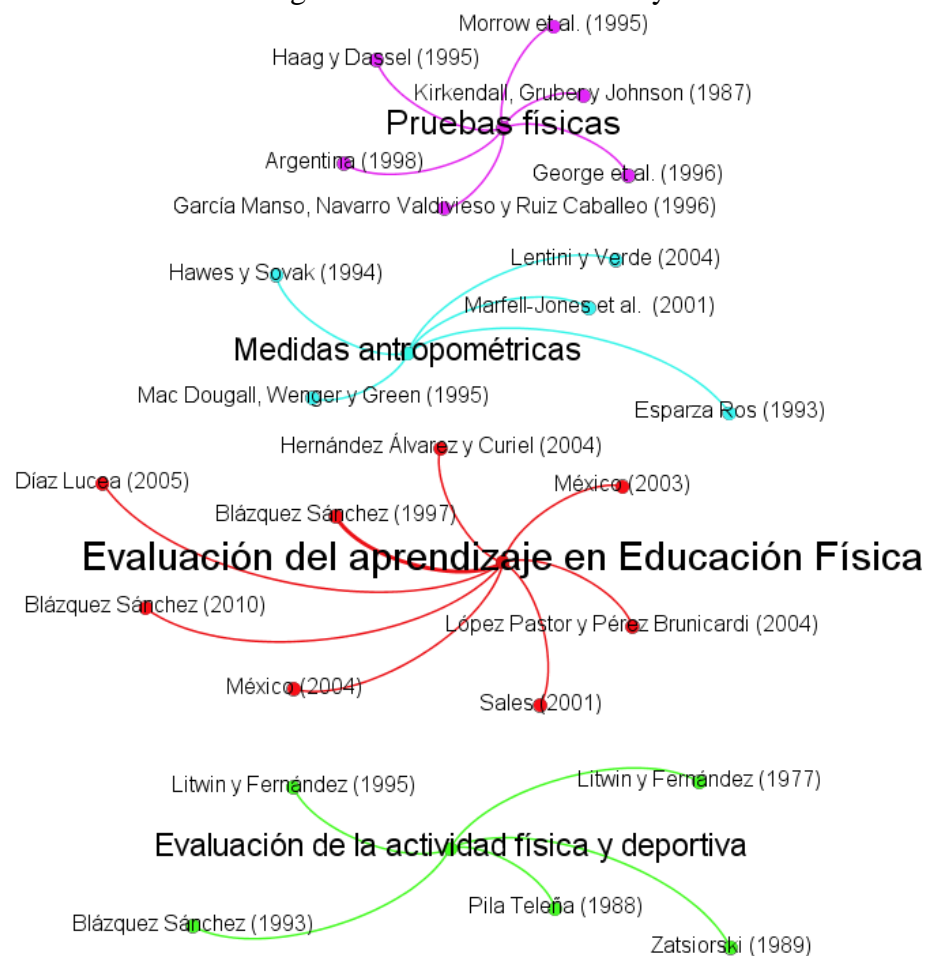
**Fuente:** Elaborado por el autor.

A partir de la Figura 11, identificamos, mediante dos clústeres, la articulación entre los temas y el número de veces que se relacionan (número presente en las *aristas*). En general, identificamos una concentración de palabras en el grupo rojo, con énfasis en la palabra *evaluación* y su conexión con el clúster azul, a través de la palabra *educación física*. Estos clústeres representan una fuerte articulación del contenido de los trabajos correlacionándolos con el área de formación profesional en Educación Física (*deporte*, *física*, *medidas*) y, al mismo tiempo, una preocupación por la *evaluación del aprendizaje*.

Además, es posible observar la polisemia que se presenta en el campo de la Educación Física, a la hora de evaluar. Se entiende, por un lado, a partir de los títulos de las bibliografías, simplemente como el acto de *evaluar* como se muestra en el clúster azul. Por otro lado, las palabras presentes en el clúster rojizo revelan que, en Educación Física, la evaluación se realiza a través de: *deporte*, condiciones *físicas*, composición corporal (*medidas*) y *aprendizaje*, focalizándose, en este caso, en el contexto escolar.

De manera similar al movimiento realizado en el proceso de análisis de las bibliografías del eje Educación, las 24 bibliografías del eje Educación Física se agruparon en categorías tomando sus títulos en su totalidad y cruzándolos con la información presentada en las Figuras 10 y 11. Con base en esto, llegamos a cuatro categorías: 7) *pruebas físicas* (6); 8) *medidas antropométricas* (5); 9) *evaluación de la actividad física y deportiva* (5); 10) *evaluación de aprendizajes en Educación Física* (8). Para analizar a los autores de las bibliografías en su correlación con las categorías, produjimos la Figura 12 en *Gephi*. En él asumimos los apellidos de los autores y año de publicación del trabajo.

FIGURA 12 – Autores de bibliografías de Educación Física y su conexión con las categorías



Fuente: Elaborado por el autor.

En la Figura 12, se identifican 4 clústeres, 24 *nodos* (autores) y 24 *aristas* (líneas). Muestra que la mayor cantidad de autores se encuentra en la categoría *evaluación de aprendizajes en Educación Física*, con énfasis en las bibliografías de Blázquez-Sánchez (1997 y 2010) y documentos de la Secretaría de Educación de México (2003 y 2004). Entre todos los autores de la Figura 12, solo se hizo prescripción a Blázquez-Sánchez en dos categorías diferentes (*evaluación del aprendizaje en Educación Física* y *evaluación de la actividad física y deportiva*). Además, su libro *Evaluar en Educación Física*, publicado en 1997 y 2010, fue el único prescrito por tres asignaturas (UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY). Asimismo, en la categoría *evaluación de la actividad física y deportiva*, mapeamos la indicación del libro *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física y el deporte* de Litwin y Fernández (1977 y 1995) en dos planes (UDELAR/URY y UM/ARG).

Para presentar las categorías en su correlación con las disciplinas (instituciones/países), produjimos la Figura 13 en *Gephi*. Los *clústeres* representan las 4 categorías, los *nodos* indican las 5 disciplinas (instituciones/países) y las *aristas* conectan las categorías con las asignaturas.

FIGURA 13 – Institución/disciplinas y categorías de la Educación Física



Fuente: Elaborado por el autor.

La Figura 13 está representada por 9 *nodos* y 9 *aristas*. En ella, identificamos que se encuentra el mayor número de bibliografías (5) en la correlación con las categorías: en ISEFFD/ARG, que privilegia trabajos sobre *Pruebas físicas*; en UM/ARG, con bibliografías

de *medidas antropométricas*; y en UABC/MEX, con trabajos mayoritariamente en *evaluación del aprendizaje en Educación Física*.

Además, se identificaron bibliografías en la disciplina UM/ARG sobre *pruebas físicas* (1) y *evaluación de la actividad física y deportiva* (3). Esta última también está presente en las asignaturas de UABC/MEX (1) y UDELAR/URY (1). Finalmente, las bibliografías sobre *evaluación del aprendizaje en Educación Física* también fueron prescritas en UDELAR/URY (3) y UDAI/CHL (1).

En la categoría de *pruebas físicas* se han prescrito seis bibliografías de dos disciplinas en Argentina (ISEFFD/ARG y UM/ARG). Estos trabajos comprenden la evaluación desde la perspectiva de pruebas físicas (HAAG; DASSEL, 1995; GEORGE *et al.*, 1996; ARGENTINA, 1998) y de las habilidades motoras (KIRKENDALL; GRUBER; JOHNSON, 1987; MORROW *et al.*, 1995; GARCÍA MANSO *et al.*, 1996).

En el caso de la disciplina ISEFFD/ARG (2010, p. 2), el estudio de evaluación basado en *pruebas físicas* está presente en todo el plan, a través de la propuesta de estudio de:

Test, medición y evaluación; conceptos y relación en el proceso medición – evaluación; criterios para la selección y construcción de tests; propiedades de los tests – confiabilidad, objetividad y validez; testeos masivos – concepto y aplicación de baterías de pruebas para la evaluación de la aptitud física; evaluación de la condición, para la salud y para el rendimiento; y cálculos para dosificar cargas de entrenamiento.

La disciplina UM/ARG (2017, p. 3), igualmente, dedica una unidad didáctica para discutir medidas de potencia y capacidades anaeróbicas, que incluyen: “[...] sistema energético anaeróbico y ejercicio; definición, formas y evaluación de la velocidad; la potencia como cualidad física; bases energéticas del entrenamiento anaeróbico; evaluaciones de la potencia y capacidad anaeróbicas; y práctica de testeos anaeróbicos”.

Al cruzar los títulos de las bibliografías con la forma en que se prescribe la evaluación en los planes de las dos disciplinas en Argentina, identificamos que, en ISEFFD/ARG (2010, p. 2), las unidades didácticas están destinadas a la discusión de los “[...] testeos masivos: concepto y aplicación de baterías de pruebas para la evaluación de la aptitud física. Baterías más usadas; AAHPERD<sup>46</sup> y Plan Nacional de Evaluación de Argentina”.

En la disciplina de UM/ARG, la comprensión de las pruebas físicas se divide en: *wingate test* (prueba de ejercicio), *running-based anaerobic sprint test* (prueba de velocidad anaeróbica basada en la carrera) y *práctica de testeos anaeróbicos* (práctica de pruebas

<sup>46</sup>American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance es una batería de pruebas que evalúa la aptitud funcional de las personas mayores: agilidad/equilibrio dinámico, coordinación, fuerza resistencia, flexibilidad y resistencia aeróbica (BENEDETTI; MAZO; GONÇALVES, 2014).

anaeróbicas), *Ross submaximal treadmill test* (prueba submáxima en cinta rodante de Ross), *test de Conconi* (prueba de latidos del corazón) y *testeo incremental* (prueba incremental).

Además de que las dos disciplinas definieron el tipo de evaluación que se abordará, identificamos que las bibliografías, que son prescritas solo en las asignaturas de los cursos de Educación Física en Argentina, revelan una concepción de la formación docente presente en estas instituciones.

Según Paula *et al.* (2018a, p. 6), los cursos de formación docente en Educación Física en ese país son ofrecidos por institutos que certifican el desempeño profesional en las diferentes etapas formativas “[...] formación inicial, primaria y secundaria e instrumental”, o en universidades que ofrecen carreras asociadas a diferentes áreas del conocimiento, que permitan a los egresados impartir docencia en los niveles secundario y superior, así como desarrollar la investigación científica y tecnológica.

La forma en que se delimita la evaluación en las disciplinas específicas de los cursos de Educación Física en Argentina revela la concepción de formación de los dos cursos analizados en este contexto. Como señalan Crisório *et al.* (2015), desde la oferta del primer curso de Educación Física, de carácter académico, en la Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Tucumán en 1953, el área se vinculó a las Ciencias Biológicas y al deporte.

El ‘cientificismo’ biologicista atraviesa la formación tanto en los institutos de nivel terciario, como en las universidades, se plasma no solamente en la denominación de las carreras en las que claramente puede advertirse su impronta por su referencia a la fisiología, las Ciencias de la Actividad Física, el Deporte o la gestión, sino en el modo en que [...] definen el desempeño del futuro profesor, o incluso por las asignaturas que componen las mallas curriculares (CRISÓRIO *et al.*, 2015, p. 32).

De acuerdo con la Figura 13, las bibliografías que abordan la categoría *Medidas antropométricas* están prescritas en la disciplina de evaluación de un curso en Argentina – UM/ARG (ESPARZA ROS, 1993; HAWES; SOVAK, 1994; MACDOUGALL; WENGER; GREEN, 1995; MARFELL-JONES *et al.*, 2001; LENTINI; VERDE, 2004). En este caso, el plan también asigna una unidad didáctica para el estudio de la *evaluación antropométrica* abordando los siguientes aspectos:

[...] evaluación morfológica; cineantropometría y sus métodos; valoración de la estructura humana; la antropometría y sus pilares; alcances y limitaciones; puntos anatómicos y antropométricos; mediciones básicas, de pliegues, de perímetros, de diámetros, de alturas y de longitudes; análisis de composición, de biotipología, de proporcionalidad y de índices corporales; valores referenciales y comparaciones con deportistas de alto rendimiento; uso de la informática en la obtención de resultados antropométricos; práctica de antropometría (UM/ARG, 2017, p. 2).



La valorización de las medidas antropométricas, como estrategias evaluativas, revela, una vez más, la concepción de formación de los cursos de Educación Física en este contexto. En el caso de Argentina, Emiliozzi *et al.* (2017) destacan que los cursos de formación en Educación Física en este país, históricamente, no distinguen entre el ámbito del desempeño profesional. Los profesores de Educación Física están calificados para trabajar con el mismo título en los siguientes campos: escolar, no escolar, comunitario, estatal, instituciones privadas y clubes.

Concretamente en la asignatura de evaluación de la UM/ARG, su propuesta tiene como objetivo que el alumno adquiera conocimientos teóricos y prácticos para el uso de la evaluación y posterior gestión de resultados en los espacios donde se practica la Educación Física, en el deporte y en la calidad de vida.

La categoría *evaluación de la actividad física y deportiva* consta de cuatro bibliografías que abordan las evaluaciones del movimiento deportivo y, por lo tanto, fueron prescritas en tres planes de disciplinas (UM/ARG, UABC/MEX y UDELAR/URY).

En la UM/ARG, tres bibliografías abordan el tema centrado en la *evaluación de la Educación Física y el deporte* (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1995; PILA TELEÑA, 1988; ZATSIORSKI, 1989). Al analizar los fundamentos de la disciplina, identificamos que “[...] los potenciales beneficios causados por la adecuada utilización del entrenamiento físico son innegables en el ámbito del deporte y del rendimiento motor” (UM/ARG, 2017, p. 1). En este sentido, la *evaluación del rendimiento deportivo* está relacionada con lo que Crisório *et al.* (2015), han destacado que los cursos de profesores de Educación Física en Argentina se centran en la formación deportiva (en Ciencias Biológicas), para la actuación en el contexto escolar y para la gestión.

Otro factor que influye en la presencia de determinadas bibliografías está relacionado con la formación asumida por los cursos. Es decir, tanto en la UM/ARG como en la UABC/MEX, se asume la definición conceptual del curso *Licenciatura en Actividad Física y Deporte*. En concreto, en el caso de UABC/MEX, la disciplina tiene en su título la palabra deporte *Evaluación de la actividad física y deporte*. Sin embargo, no identificamos en el contenido del plan de esta disciplina temas que pudieran conducir a la valoración de los aspectos motores en el deporte, aunque se prescribe una bibliografía que aborda la *evaluación en Educación Física y deporte* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993).

Según Ruiz (2015), la formación docente en Educación Física en México ha cambiado históricamente, ganando protagonismo en la formación deportiva. Del mismo modo,

Emiliozzi *et al.* (2017) y Paula *et al.* (2018b) señalan que, en la actualidad, todos los currículos de formación docente de Educación Física en México incluyen el deporte como uno de los ejes formativos en los cursos.

Destacamos también la presencia de una bibliografía que menciona la *Evaluación de la actividad física y deportiva* en la disciplina de UDELAR/URY (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977). La propia disciplina indica, en su tercera unidad didáctica, la enseñanza de la dimensión cuantitativa de la evaluación. Entre las propuestas, se encuentra la discusión de “[...] evaluación desde un enfoque cuantitativo: fundamentos – Las testificaciones en Educación Física – Cineantropometría – Construcción de instrumentos en relación con diferentes ámbitos en Educación Física” (UDELAR/URY, 2004, p. 2). Entendemos que, aunque la disciplina no especifica una relación directa con una evaluación de los aspectos motores y deportivos, existen indicios de que los temas se abordan dentro de esta unidad didáctica, debido a la necesidad del alumno en formación de comprender el campo de la evaluación en sus diferentes posibilidades interpretativo en el campo de la Educación Física.

Finalmente, se hizo referencia a la categoría *evaluación del aprendizaje en Educación Física* en tres planes (UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY). Un primer punto en común es que todos hacen prescripción al libro de Domingo Blázquez-Sánchez *Avaluar en Educación Física*. En general, identificamos que los títulos de las bibliografías de esta categoría también se aproximan a lo prescrito en los propios planes.

En la UDAI/CHL (2016, p. 4), por ejemplo, la disciplina señala que, entre las diferentes habilidades pedagógicas a desarrollar en los estudiantes, se encuentran: “[...] utiliza variedad de técnicas y situaciones de evaluación considerando la intervención didáctica utilizada para el tratamiento de los contenidos; promueve progresivamente la evaluación entre pares y la *autoevaluación* de los estudiantes.

En el plan UABC/MEX (2012, p. 4), se indica como competencia del alumno en formación: “[...] analizar los lineamientos de la evaluación desde la Reforma Educativa en la Educación Física, mediante la identificación de los criterios pedagógicos, para aplicarlos en la evaluación del desempeño de los alumnos del nivel básico, con actitud crítica, reflexiva y responsable”.

En UDELAR/URY, la base de la disciplina anuncia que la evaluación es una asignatura que forma parte de la carrera del docente y, por tanto, es necesario llevar al alumno en formación a:

Entender la evaluación como campo complejo e indisoluble de las prácticas educativas en su doble dimensión, cualitativa y cuantitativa, pretenderá en Formación Docente, reconocerla por el estudiante, como mecanismo de aprendizaje para sí a la hora desarrollar su profesión, así como para sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje (UDELAR/URY, 2004, p. 1).

En este sentido, la categoría también es reveladora de la forma en que las disciplinas prescriben la enseñanza de la evaluación. Estamos de acuerdo con Paula *et al.* (2018a, p. 809) cuando dicen que,

*Estudar a avaliação, em específico o processo de ensino e de aprendizagem, significa pensá-la na própria formação, como também projetá-la para o contexto de atuação profissional, configurando uma perspectiva que lhe oferece fundamento para uma concepção formativa que está diretamente vinculada à compreensão de profissionalidade docente. Sendo assim, projeta-se que esse futuro professor atuará num determinado contexto com determinada disciplina escolar.*

Destacamos también que, además de las categorías producidas a posteriori a partir del análisis de los títulos de las bibliografías, también nos dedicamos a intentar identificar elementos que nos ayuden a entender las razones por las que las bibliografías de determinados temas son más recurrentes. En este sentido, encontramos que esto ocurre por los objetivos de las propias disciplinas y las carreras profesionales para las que los cursos de Educación Física capacitan a sus alumnos.

### 3.5 CONSIDERACIONES PARCIALES

Las 91 bibliografías sobre evaluación analizadas en este capítulo muestran la presencia, en su mayoría, de trabajos en el campo de la Educación. Este movimiento está asociado a una concepción de formación fuertemente relacionada con el área pedagógica, con énfasis en las disciplinas de Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela, que, a pesar de tener la característica de los cursos de pregrado en Educación Física, mantienen esta relación con el área de Educación por su origen en la Pedagogía. Las disciplinas en Chile enfatizan las bibliografías de Educación porque la formación del profesorado se basa en carreras pedagógicas con énfasis, en este caso, en Educación Física.

Las bibliografías de evaluación en el área de Educación Física articulan el tema a los aspectos fisiológicos, que incluye las categorías *pruebas físicas y medidas antropométricas*. Algunas abordan la evaluación de aspectos motores incluidos en la categoría *evaluación de la actividad física y deportiva*; y otros hablan de metodologías evaluativas para el contexto escolar, correspondientes a la categoría *evaluación de aprendizajes en Educación Física*.

Al analizar los títulos de las bibliografías de evaluación, articulando con las concepciones de formación de los cursos de Educación Física donde se imparten estas disciplinas, se evidenció que en las dos disciplinas de Argentina, predominan las pruebas y medidas antropométricas, las cuales, a su vez, están ancladas en las concepciones de *formación corporal y motriz* (ISEFFD/ARG) y/o *entrenamiento físico en el ámbito del deporte, prevención y promoción de la salud* (UM/ARG).

Observamos que, de las 24 bibliografías, del eje Educación Física y que tratan de evaluación, 14 están prescritas en los dos planes en Argentina. La segunda disciplina que más prescribió bibliografías sobre la evaluación del área de Educación Física fue México “*Evaluación de la actividad física y deporte* - UABC/MEX”, siendo incluso la única disciplina que utiliza la palabra deporte en su título, revelando una posible concepción de formación presente en el curso.

Por otro lado, encontramos que asignaturas de tres países (Colombia, Ecuador y Venezuela) no hacen prescripción a ninguna bibliografía de evaluación específica del área de la Educación Física. En Chile, de cinco disciplinas sobre el tema, solo UDAI/CHL hace prescripción a un trabajo que aborda *metodología de evaluación en la Educación Física*. Este hecho se produce porque, en estos países, los cursos de formación se imparten de forma ampliada en los primeros años y, al final de ellos, los estudiantes se deciden por una carrera específica, en este caso, Educación Física. Además, en los cursos de estos cuatro países, las asignaturas de evaluación se ofrecen en las Facultades y/o centros de Educación, lo que explica las razones por las que 70 bibliografías corresponden a esta área.

Finalmente, destacamos la necesidad de estudios que se dediquen a analizar los enfoques teóricos y concepciones de la evaluación que han sentado las bases de estas bibliografías, con el fin de comprender en qué medida son también reveladoras de las concepciones de la formación docente en cursos de Educación Física en estos países.

## CAPÍTULO IV

### PRESCRIPCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE TIPOLOGÍAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA LATINA

#### 4.1 INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como objetivo analizar los tipos conceptuales de evaluación prescritos en las disciplinas específicas sobre el tema, tomando como referencia los cursos de formación para docentes de Educación Física de seis países de América Latina (Chile, Colombia, Ecuador, México, Uruguay y Venezuela).

Asumimos el término *tipología* como un estudio sistemático de las características que hacen referencia al diseño de las tipografías, asociadas a la palabra *concepto*, que corresponde a la unidad de pensamiento, “[...] *noção selecionada para reter [esses conceitos] como unidade de análise semântica, para fins de indexação. Na indexação os conceitos existentes num documento são extraídos pela análise, que os exprime através de palavras-chave*” (FARIA; PERICÃO, 2008, p. 188).

La evaluación (aunque en ocasiones puede utilizar técnicas y procedimientos empírico-analíticos y estadísticos), en este caso, se entiende como aquella que constituye una dimensión que sitúa la enseñanza y el aprendizaje como objeto de análisis y considera el proceso de autorregulación esencial para la formación de estudiantes (FLÓREZ, 1999). Además de esto, entendemos, como Mateo Andrés (2006), que la *evaluación educativa* se compone básicamente de los siguientes ámbitos: aprendizaje de los estudiantes; acción docente (enseñanza); centros educativos, institucionales (o de educación superior); y sistemas educativos. A partir de eso, establecimos la unión de las palabras *Tipologías Conceptuales de Evaluación*<sup>47</sup> para constituir los análisis de este estudio.

Sin embargo, nos preguntamos: ¿cuál es la importancia de prescribir la enseñanza de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* en los cursos de formación del profesorado? ¿Qué aportes pueden aportar a la investigación que se proponga estudiarlos? ¿Cuál es la importancia de dominar los conceptos que componen el campo de la evaluación? ¿Por qué es

---

<sup>47</sup>Para conocer estas y otras definiciones conceptuales de evaluación, recomendamos la lectura del glosario al final de la tesis.

importante adecuar las discusiones conceptuales que tienen implicaciones para pensar en prácticas evaluativas?

La ausencia de una disciplina específica, como indicado por Santos *et al.* (2016), trae una brecha en el dominio conceptual de la evaluación, ya que las respuestas de los estudiantes entrevistados por los autores se dirigieron más hacia el dominio de los instrumentos de evaluación vividos durante el curso. Hallazgos diferentes a los de Frossard *et al.* (2018), que mostró cómo los estudiantes que tomaron una disciplina de evaluación pudieron movilizar sus conceptos. Con esto, nos dimos cuenta que, tan importante como conocer qué los estudiantes dominan conceptualmente sobre evaluación en los cursos de formación en Educación Física de los países latinoamericanos, también es necesario analizar qué se prescribe como contenido didáctico para ellos, pensando en sus impactos en la formación inicial y sobre su desempeño como docentes, teniendo a la evaluación como elemento que constituye su práctica pedagógica.

Entendemos que la importancia de prescribir la enseñanza de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* radica en que fueron instituidas para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo. Por tanto, conocer los significados y alcances de cada una de ellas es necesario en la carrera de formación inicial del profesorado.

En este sentido, las brechas que señalan estos estudios corresponden a la necesidad de investigar la prescripción de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* en los cursos de formación docente. Además, entendemos que el conocimiento de ellas ofrece las herramientas intelectuales para que los futuros docentes, en situaciones profesionales, tomen las decisiones de qué y cómo procederán con las prácticas de evaluación, reforzando así la relevancia de ser abordadas en los cursos de formación docente.

## 4.2 MARCO TEÓRICO

En el ámbito académico, la *evaluación educativa*, en el contexto de América Latina, ha sido foco de iniciativas de investigadores que han analizado: a) las concepciones y percepciones de los docentes en formación acerca de la evaluación (FAUSTINO; KOSTINA; VERGARA, 2013; GALLARDO-FUENTES; CARTER-THUILLIER, 2016; MORALES-GONZÁLEZ; EDEL-NAVARRO; AGUIRRE-AGUILAR, 2017; BADIA; CHUMPITAZ-CAMPOS, 2018; MOSQUERA; CASTILLO, 2019; GALLARDO-FUENTES *et al.*, 2020); b) los usos que se hacen de determinados instrumentos de evaluación (JELDRES; ESPINOZA, 2019; PERASSI, 2019; MALDONADO-FUENTES, 2019); c) la forma en que

se ha prescrito la evaluación en los currículos de formación (FUZII; SOUZA NETO, 2013; MÖLLER; GÓMEZ, 2014; TELLES *et al.*, 2014; PAULA *et al.*, 2018a, 2018b; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020; STIEG *et al.*, 2018a, 2020).

Sin embargo, para este estudio, nos dedicamos al análisis de las prescripciones para la enseñanza de las *Tipologías Conceptuales de la Evaluación*, cuya categorización está disponible en el Cuadro 7 y que a su vez dirigió la mirada al análisis de las fuentes. Todo este proceso se basó en el método comparativo (BLOCH, 1998), entendiendo que los contextos de oferta de las disciplinas son variados y necesitan ser interpretados en sus particularidades antes de cualquier comparación. Esto permitió percibir lo que es común, cercano y específico entre las disciplinas en los diferentes cursos/países.

Cuando asumimos las *Tipologías Conceptuales de Evaluación*, nos dedicamos “[...] *ao estudo dos sentidos, à ‘semântica histórica’ cujo renascimento hoje é preciso buscar*” (BLOCH, 2001, p. 31). Entendemos que, en algunos casos, los documentos tienden a imponer su nomenclatura, revelando, con ello, que la constitución de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* pasaron por “emprestamos que carecen de unidad” (BLOCH, 2001, p. 136). Sin embargo, no nos interesaba juzgar los conceptos, sino comprender los significados que se les atribuyen.

Para Certeau (1994, p. 96), las palabras no son un concepto en sí mismas, sino conductoras e inductoras de prácticas y por lo tanto su “[...] *referência não pode ser determinada sem conhecer o contexto do uso*”. En este sentido, el alumno en formación, que domina conceptualmente la evaluación, puede pensar en diferentes formas de realizar sus prácticas evaluativas.

#### 4.3 METODOLOGÍA

Este estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa de carácter exploratorio (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), basada en el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001) y en el método comparativo (BLOCH, 1998), con el objetivo de comparar similitudes y diferencias en los usos de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* prescritas para su enseñanza en los planes de disciplinas analizados. Las fuentes estaban compuestas por planes de disciplinas específicas de evaluación, entendidas aquí como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Para la constitución de la base de datos se establecieron cuatro criterios: a) ser una institución ubicada en un país de América Latina hispanohablante; b) contar con la oferta de

un curso de formación docente en Educación Física; c) tener en su plan de estudios una asignatura específica sobre *evaluación educativa*; d) tener acceso abierto al plan de disciplina de evaluación y/o demostrar interés en participar en la investigación poniendo el plan a disposición por correo electrónico. Específicamente para esta investigación, se consideraron los cursos/disciplinas que cumplieron con el criterio *d* de la investigación (Figura 14).

FIGURA 14 – Número de países, instituciones y disciplinas que cumplieron con los criterios de investigación

CRITERIO <i>a</i>	CRITERIO <i>b</i>	CRITERIO <i>c</i>	CRITERIO <i>d</i>
Países	Número de instituciones que ofrecieron cursos de Educación Física	Número de instituciones que ofrecieron la asignatura Evaluación	Número de planes de disciplinas obtenidos
Argentina	71	4	2
Chile	24	17	5
Colombia	24	6	2
Ecuador	8	1	1
México	16	2	1
Perú	5	2	0
Uruguay	2	2	1
Venezuela	6	4	2
Total = 8	Total = 156	Total = 38	Total = 14

Fuente: Elaborado por el autor.

De los 18 países latinoamericanos de habla hispana, siete cumplieron con todos los criterios: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Uruguay y Venezuela, sumando 13 instituciones y 14 planes, como se muestra en el Cuadro 6. En él también contiene las disciplinas que prescriben la enseñanza de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* y en qué parte del plan lo hicieron.



CUADRO 6 – Disciplinas que prescriben *tipologías conceptuales de evaluación*

Cursos/país	Prescribe su estudio	Parte del plan en el que se prescribe
ISEFFD/ARG	No	-
UM/ARG	No	-
UDEC/CHL	Sí	Contenidos y bibliografía
UNACH/CHL	Sí	Contenidos y bibliografía
UNAB/CHL	Sí	Contenidos y bibliografía
UDAI/CHL	Sí	Contenidos y bibliografía
UDAI/CHL	Sí	Contenidos y bibliografía
IUCESMAG/COL	Sí	Contenidos y bibliografía
UCO/COL	Sí	Bibliografía
UNL/ECU	Sí	Contenidos y bibliografía
UABC/MEX	Sí	Contenidos y bibliografía
UDELAR/URY	Sí	Objetivos y bibliografía
UNEG/VEN	Sí	Contenidos y bibliografía
UNELLEZ/VEN	Sí	Contenidos y bibliografía

Fuente: Elaborado por el autor.

La composición de la base de datos fue posible después de reunirse los contactos (correos electrónicos y teléfonos) de la dirección y coordinación de los cursos disponibles en los sitios *web* de las instituciones. Luego, escribimos una carta explicando los objetivos de la investigación, con una invitación a participar en el estudio, solicitando el plan de disciplina por correo electrónico. Este proceso tuvo lugar, inicialmente, en enero de 2017 y se repitió en agosto de 2018 y mayo de 2019.

El análisis de las fuentes provino de las disciplinas de evaluación, considerando toda la prescripción de los planes (descripción/justificación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación evaluación y bibliografías). En el caso específico de la parte que correspondió a las bibliografías, la organizamos en dos bloques: a) las que no tenían la evaluación de palabras en los títulos; y b) los que mencionaron el tema tanto en español (antropometría, evaluación, pruebas y/o test) como en inglés (*assessment, evaluation, measurement y/o test*). De un total de 204 bibliografías prescritas, 113 no tenían la palabra evaluación en sus títulos y 91 la tenían. Después, se adquirieron y se leyeron las 91 que abordaron el tema en su totalidad.

Para tabular los datos, lo realizamos manualmente en Excel en dos archivos separados. En el primero, organizamos los extractos de las disciplinas en las que se prescribía la enseñanza de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* (descripción/justificación, objetivos, contenidos, metodología y evaluación). De las 14 disciplinas, encontramos que: dos de Argentina (ISEFFD/ARG y UM/ARG) no prescriben el estudio sobre *Tipologías Conceptuales de Evaluación*; uno de Colombia (UCO/COL) solo lo hace a partir de las

bibliografías; y 11 prescriben contenidos y/o objetivos y bibliografías para establecer su enseñanza.

El segundo archivo fue basado en los extractos de las bibliografías, constituido en seis ítems: a) nombres de los autores; b) síntesis general de cada obra; c) enfoque teórico y concepción de evaluación; d) tipología conceptual de evaluación; e) instrumentos de evaluación. Para este estudio, analizamos el ítem *d* identificado en 41 bibliografías.<sup>48</sup>

Una vez organizados, cruzamos los datos de los dos archivos, lo que nos permitió producir categorías de análisis a posteriori con base en siete *Tipologías Conceptuales de Evaluación* según el Cuadro 7, prescritas para la enseñanza en 12 disciplinas de seis países (Chile, Colombia, Ecuador, México, Uruguay y Venezuela).

CUADRO 7 – Clasificación de la evaluación según su tipología conceptual

Su momento	Sus propósitos	Su extensión	Su origen	Sus agentes	Su tipo	Su naturaleza
Inicial Procesal Final	Diagnóstica Formativa Sumativa	Global Parcial	Interna Externa	Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación	Normativo Criterial	Cuantitativa Cualitativa

Fuente: Adaptado de Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003).

#### 4.4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Si bien se identificaron en los conceptos, reciprocidades y variaciones en el tiempo y el espacio en los que se ubican las fuentes, todas ellas necesitaban ser analizadas en su particularidad para que, tras ser descompuestas, pudieran reconstituirse como en un movimiento que se asemeja al proceso de hacer una colcha de retazos (GINZBURG, 1989). Solo así fue posible establecer aproximaciones y distancias en cuanto a la prescripción para la enseñanza de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* en los cursos de formación de profesores de Educación Física en países latinoamericanos en hispanohablantes.

En este sentido, organizamos los análisis en siete categorías según cada tipología, indicando las disciplinas que prescriben su enseñanza y la forma en que las bibliografías prescritas definen cada una de ellas.

<sup>48</sup>De las 41 bibliografías, 7 se repiten en las instituciones: Blázquez-Sánchez (1997) en UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY; Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997) en IUCESMAG/COL y UDELAR/URY; Castillo Arredondo (2002) en UDEC/CHL, UDAI/CHL e IUCESMAG/COL; Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003) en UDEC/CHL y UNACH/CHL; Casanova (1997) en UNAB/CHL y UCO/COL; Monedero Moya (1998) en UDAI/CHL, IUCESMAG/COL y UDELAR/URY; Santos Guerra (1996) en UDEC/CHL e IUCESMAG/COL.

#### 4.4.1 Momentos de evaluación

Un análisis de los 12 planes de disciplinas en los que se prescribieron las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* mostró los momentos en los que se produce la evaluación: inicial, procesal y final. Se definen según las necesidades del evaluador y/o según las demandas establecidas por agentes externos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

CUADRO 8 – Disciplinas que prescriben los momentos de la evaluación

EVALUACIÓN INICIAL, PROCESAL Y FINAL	
Disciplinas	Bibliografías prescritas que abordan los momentos de la evaluación
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UNACH/CHL	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Castro Rubilar <i>et al.</i> (2004)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1993, 1997)
UDEC/CHL	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Jorba y Sanmartí (2000)
UNAB/CHL	Ahumada (2005); Casanova (1997)
IUCESMAG/COL	Cerda (2000); Delgado (1996); Monedero Moya (1998)
UCO/COL	Casanova (1997)
UNL/ECU	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012)
UDELAR/URY	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UNEG/VEN	Rosales (2000)
UNELLEZ/VEN	Amengual (1989)

Fuente: Elaborado por el autor.

Once disciplinas, según el Cuadro 8, prescriben bibliografías que discuten los momentos de la evaluación. De estos, dos (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993; CERDA, 2000) analizan solo la evaluación inicial y los demás contemplan los tres momentos. Además, los datos revelan que una disciplina señala los momentos de la evaluación como contenido de enseñanza “*Evaluación inicial, evaluación continua, evaluación final*” (UABC/MEX).

Un análisis de las bibliografías prescritas en las disciplinas, según el Cuadro 8, mostró el entendimiento de los autores sobre los momentos de la evaluación. Para Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003) y Castro Rubilar *et al.* (2004), estos momentos se entienden como: antes del proceso o iniciales (diagnóstico, pronóstico y predictivo); durante, llamado procesal (orientadora, reguladora y motivadora); y/o posterior al proceso, sumativa (integradora, promocional y certificadora).

La *evaluación inicial* aporta conocimientos previos que sirven de diagnóstico, con la función de determinar necesidades y seleccionar contenidos que se impartirán. Sus decisiones implican el “[...] planteamiento e implementación de estrategias didácticas y de aprendizaje” (AHUMADA, 2005, p. 66). También se puede entender como aquella que “Trata de controlar hasta qué punto se han detectado las necesidades y carencias del contexto (alumnos,

programas, medio educativo) y, en consecuencia, hasta qué punto se han seleccionado y definido los objetivos más significativos y pertinentes” (AMENGUAL, 1989, p. 62).

Caracterizada como *evaluación de ingreso o prerrequisito* (CERDA, 2000), suele ocurrir antes del proceso de evaluación en sí, que se realiza al inicio de la escolaridad, un ciclo o un curso (ROSALES, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). Por ello, los autores entienden que la *evaluación inicial* debe ser colectiva, pronóstica y diferenciada (JORBA; SANMARTÍ, 2000), con el objetivo de detectar la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación (CASANOVA, 1997).

La *evaluación procesal*, considerada como concurrente, tiene un carácter formativo y progresivo (DELGADO, 1996). En él se movilizan nuevos conocimientos a partir de su función de retroalimentación (AHUMADA, 2005). También hay autores que asocian la *evaluación procesal* con un concepto de continua (AMENGUAL, 1989) y/o orientadora y reguladora (ROSALES, 2000).

Para Casanova (1997), la *evaluación procesal* consiste en la *evaluación continua* del aprendizaje del alumno y la enseñanza del docente, a través de la recolección sistemática de datos. Su carácter formativo “[...] permite la adopción de decisiones ‘sobre la marcha’, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos” (CASANOVA, 1997, p. 83).

En la *evaluación final*, se establecen conexiones entre conocimientos previos y nuevos. Su función general es cuantitativa, prevaleciendo los aspectos sumativos, calificativos y acreditativos. Sus tipos de decisiones incluyen promoción, reciclaje, atribución y calificación (AHUMADA, 2005). Para otros autores, la *evaluación final* puede afectar los resultados y establecer un control de calidad y un grado de relación entre los productos y sus necesidades (AMENGUAL, 1989). Por ello, se considera terminal, sumativa o transferencial (ROSALES, 2000). Según Casanova (1997), la evaluación puede darse al final de un ciclo, curso o etapa educativa, así como al final de una unidad didáctica o período académico. Para el autor, la *evaluación final* supone un momento de reflexión sobre lo logrado, después de un período determinado, en relación al aprendizaje.

Como esta *Tipología Conceptual de Evaluación* está prescrita por 11 disciplinas, excepto en UDAII/CHL, los datos revelan que tan importante como determinar los momentos de la evaluación es entender quién la delimita, es decir, si es una acción definida por el docente o por agentes externo a la práctica educativa.

Las prescripciones para la enseñanza de los momentos de evaluación hacen referencia a algo específico en las prácticas evaluativas, por lo que no deben confundirse con los

propósitos de la evaluación, lo que se quiere lograr con ella. Al mismo tiempo, las asignaturas revelan una preocupación por brindar a los estudiantes en formación una comprensión de la existencia de esta *Tipología Conceptual de Evaluación*, que a su vez, se vincula al conjunto de tipologías que implican la evaluación y que no deben minimizarse, sino que deben ser prescritas y discutidas en sus variantes, considerando que forman parte de algo más amplio, que es la *evaluación educativa*.

En este caso, todas las disciplinas deberían prescribir, en los objetivos, contenidos, metodología y bibliografías, la enseñanza de los momentos de la evaluación. Por tanto, es necesario incorporar estas discusiones en los planes, aunque las pistas indican que se da a través de las bibliografías prescritas, de modo que, de hecho, hay una clara indicación por parte de este docente de lo que se enseñará sobre el tema en el curso de formación docente en Educación Física.

Pero, después de todo, ¿qué se gana y qué se pierde cuando se habla de solo uno o dos momentos de la evaluación sin considerar los tres? Desde un punto de vista conceptual y desde el recorrido histórico de la evaluación, se pierde la oportunidad de conocer su alcance y, al mismo tiempo, es posible reproducir una crítica de que la *evaluación final*, por ejemplo, es menos importante que la *evaluación inicial* y *procesal*, precisamente porque la a menudo se asocia un carácter clasificadorio a la *evaluación final*.

Al mismo tiempo, es necesario entender que, a pesar de que la evaluación es procesal, debe terminar en algún punto (*evaluación final*), incluso para que pueda redirigir lo que se ha definido como el punto de llegada. En este sentido, entendemos que, desde un punto de vista conceptual, es importante brindar a los estudiantes en formación la discusión de los tres momentos de la evaluación, para que sean capaces de comprender su rol y sus usos en el contexto de actuación profesional.

#### **4.4.2 Propósitos de evaluación**

Según las fuentes, identificamos la prescripción de los propósitos de la evaluación, que corresponden al logro de un fin u objetivo. En él, la evaluación expresa su uso, es decir, necesita ser seguida (reproducida), delimitando lo que la evaluación debe ser a priori.

CUADRO 9 – Disciplinas que prescriben los propósitos de la evaluación

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA, FORMATIVA Y SUMATIVA	
Disciplinas	Bibliografías prescritas que abordan los propósitos de la evaluación
UDEC/CHL	Castillo Arredondo (2002); Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Coll, Barbera y Onrubia (2000); Jorba y Sanmartí, (2000); Santos Guerra (1996)
UDAI/CHL	Castillo Arredondo (2002); Santos Guerra (1996)
UNAB/CHL	Ahumada (2005); Casanova (1997)
UNACH/CHL	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Castro Rubilar <i>et al.</i> (2004)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1993, 1997)
UNEG/VEN	Coll y Martín (1996); Hidalgo y Silva (2003); Rosales (2000)
UNILLEZ/VEN	Alfaro (2000); Amengual (1989); Ibar (2002)
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997)
IUCESMAG/COL	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997); Castillo Arredondo (2002); Cerda (2000); Delgado (1996)
UCO/COL	Casanova (1997)
UNL/ECU	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012)
UDELAR/URY	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997); Blázquez-Sánchez (1997)

Fuente: Elaborado por el autor.

Con base en el Cuadro 9, la enseñanza de los propósitos de la evaluación se prescribe en 12 disciplinas. Seis planes anuncian esta *Tipología Conceptual de Evaluación* en los contenidos.

Planificar de forma pertinente el proceso evaluativo, en relación a la finalidad: *diagnóstica, formativa y sumativa* (UDEC/CHL, 2013, p. 1);

Conceptualización, principios y funciones de la evaluación (UNAB/CHL, 2009, p. 3);

Analizar las funciones y tipos de evaluación más pertinentes a distintas situaciones evaluativas (UNACH/CHL, 2013, p. 5);

Finalidades de la evaluación: *formativa, sumativa* (UABC/MEX, 2012, p. 3);

Funciones de la evaluación (UNEG/VEN, 2014, p. 3);

Funciones de la *evaluación del aprendizaje*, tipos de la *evaluación del aprendizaje: diagnóstica, formativa y sumativa* (UNILLEZ/VEN, 2007, p. 3).

En general, las 12 disciplinas también prescriben bibliografías que abordan los propósitos de la evaluación, como se muestra en el Cuadro 9. De estas, diez contemplan los tres propósitos (AMENGUAL, 1989; COLL; MARTÍN, 1996; ALFARO, 2000; CERDA, 2000; JORBA; SANMARTÍ, 2000; ROSALES, 2000; CASTILLO ARREDONDO, 2002; HIDALGO; SILVA, 2003; AHUMADA, 2005; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012); cinco discuten la *evaluación formativa y sumativa* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993, 1997; CASANOVA, 1997; COLL; BARBERÁ; ONRUBIA, 2000; IBAR, 2002); una trata de la diagnóstica y formativa (MONEDERO MOYA, 1998); dos analizan la *evaluación diagnóstica y sumativa* (DELGADO, 1996; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003); una discute la *diagnóstica* (SANTOS GUERRA, 1996); y una estudia la *formativa* (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997).

Un análisis de las bibliografías prescritas en las disciplinas, de acuerdo con el Cuadro 9, muestra el entendimiento de los autores sobre los propósitos de esta *Tipología Conceptual de Evaluación*. La *evaluación diagnóstica*, por ejemplo, también denominada predictiva (COLL; MARTÍN, 1996; DELGADO, 1996), permite obtener información previa sobre el alumno antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje (AMENGUAL, 1989; CERDA, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012), permitiendo al docente apreciar sus disposiciones, actitudes, sentimientos, valores o referencias, para orientar su planificación (SANTOS GUERRA, 1996; HIDALGO; SILVA, 2003).

Con base en este análisis, es posible establecer niveles estimados de demanda, al inicio del proceso educativo, a través de estrategias de apoyo y prevención de dificultades, pudiendo incluso servir como mecanismo motivador para el proceso de modificación de la planificación y prescripción de soluciones (ROSALES, 2000). Sirve como un dispositivo pedagógico para comunicar los objetivos y comprobar la representación que los estudiantes tienen de estos objetivos, posibilitando la construcción de nuevos conocimientos y aprendizajes (JORBA; SANMARTÍ, 2000).

La *evaluación formativa* tiene como objetivo hacer ajustes a las condiciones de las actividades consideradas necesarias, tomando como referencia los objetivos inicialmente definidos y asumiendo algunas características básicas como: procesal, integral, sistemática, progresiva, innovadora y autocorrectora del proceso educativo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993, 1997; COLL; MARTÍN, 1996). Con esto, se tiende a mejorar, reajustar y mejorar continuamente el proceso evaluado, a través de la toma de decisiones, con base en la información recopilada, interpretada y valorada (AMENGUAL, 1989; CASANOVA, 1997).

En estas ocasiones, puede jugar el papel de producir un juicio de valor resultante de la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se inserta (COLL; BARBERÁ; ONRUBIA, 2000; JORBA; SANMARTÍ, 2000; IBAR, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012) para cumplir con un propósito motivador, orientador e investigador dentro del proceso pedagógico (HIDALGO; SILVA, 2003). A diferencia de la *evaluación procesal*, considerada como un momento en el que ocurre, la finalidad formativa no puede entenderse como sinónimo, ya que esta última no se restringe a una acción pedagógica realizada en un momento concreto o con base en la temporalidad. Por el contrario, se puede asumirla, al inicio, durante o al final de un proceso educativo, y se determina de acuerdo con los objetivos del evaluador.

En relación a la *evaluación sumativa* (acreditada), Coll, Barberá y Onrubia (2000) destacan que opera en los procesos de enseñanza y aprendizaje a corto plazo, y en algunos

casos puede denominarse *evaluación final* (COLL; MARTÍN, 1996), de salida o confirmatoria (DELGADO, 1996). En este caso, el aprendizaje se evalúa para: identificar el nivel alcanzado por el alumno; determinar la efectividad de todos los elementos del proceso educativo; certificar en base a una comparación interindividual, clasificar y calificar (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997). También permite: la identificación de variables; especificación de unidades o intervalos conmensurables; la construcción de una herramienta de evaluación; la recolección, elaboración, análisis, interpretación y aplicación práctica de los datos (IBAR, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

A su vez, la *evaluación sumativa*, también considerada por algunos autores como integradora y promocional (CASTILLO ARREDONDO, 2003), se puede realizar al finalizar un objetivo, una actividad, un plan de unidad o un proyecto escolar (HIDALGO; SILVA, 2003), por “[...] establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje” (JORBA; SANMARTÍ, 2000, p. 8). Sus resultados tienden a conducir a la toma de decisiones y juicio del proceso educativo, con el propósito de reorientar, retroalimentar, corregir errores y planificar actividades de recuperación, así como cumplir funciones administrativas (ROSALES, 2000). Sin embargo, destacamos, con base en Cerda (2000), que esta evaluación no puede entenderse como la última pieza de un engranaje, ni como una acción aislada, sino que funciona de manera unitaria y continua dentro de un proceso educativo más amplio.

En una perspectiva de evaluación específica, sus propósitos, según Bogoya Maldonado (1999), asumieron las características técnicas y descriptivas que combinan aspectos como el juicio de valor y la toma de decisiones. Así, la constitución de este *Tipología Conceptual de Evaluación* estuvo marcada por los fundamentos y aportes de autores como Michael Scriven, Robert Stake y Daniel Stufflebeam.

Además de los tres propósitos evaluativos comúnmente conocidos (diagnóstico, formativo y sumativo), hay autores, como Santos Guerra (1996), por ejemplo, que añaden otras funciones a la evaluación: psicológico o sociopolítico (para buscar motivación y aumentar el conocimiento); administrativo (para ejercer autoridad); y formativa y formativa (para cubrir las necesidades del profesor y del alumno).

En el caso específico de la *evaluación diagnóstica*, es común asignar un significado que se asocia a un momento específico. Sin embargo, a diferencia de la *evaluación inicial* que propone responder “cuándo” se evalúa, el propósito diagnóstico parte de la pregunta “para qué” se evalúa y apunta a identificar alternativas para orientar y proponer lo que se enseñará y con qué criterios. Generalmente, no incluye datos cuantificables ni juicios de valor con



carácter de aprobación o desaprobación. Su propósito es proporcionar un conocimiento previo del contexto y de los sujetos que intervienen en el proceso de evaluación.

Entre los propósitos de la evaluación que se perfilan por las distintas bibliografías prescritas en los planes de disciplinas, es necesario comprender, como en el caso de Cerda (2000) en la disciplina IUCESMAG/COL, que al presentar 16 funciones de evaluación, esto genera confusión en lo que se refiere a sus límites conceptuales. En algunos casos, las funciones señaladas por el autor como: iluminativa, interactivas, sin referencia a objetivos, por objetivos, por logros, holística y participativa, se acercan más a la idea de una concepción de evaluación que de una función en sí.

Pero, después de todo, ¿cuál es la diferencia entre concepción y *Tipología Conceptual de Evaluación*? En el primer caso, la evaluación se basa en una teoría que orienta las prácticas de evaluación, considerando el sujeto del aprendizaje desde esta perspectiva teórica. Establece una comprensión del mundo, el sujeto y la sociedad. Este conjunto de elementos determina la mirada que el evaluador devuelve al individuo evaluado, que es diferente a lo que ocurre en el segundo caso (*Tipología Conceptual de Evaluación*), que son las formas de conceptualizar y operar con las prácticas evaluativas.

Sin embargo, no es posible asumir la concepción de evaluación y las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* como si fueran elementos que se encuentran en dos extremos y que nunca convergen. Lo que puede suceder es la elección de una concepción de evaluación para orientar qué tipologías se tendrán en cuenta en las prácticas de evaluación. Dependiendo del diseño de evaluación del evaluador, una tipología puede ser suficiente; para otros, todos sirven de base para la construcción y ejecución de prácticas evaluativas.

En este sentido, entendemos que la utilización del trabajo de Cerda (2000) requiere una lectura avanzada del propio campo de evaluación para comprender las categorizaciones que presenta, no siendo una bibliografía recomendada para prescripción en cursos de formación inicial docente. Casos como este generan preocupación en los docentes de los cursos de formación a la hora de seleccionar bibliografías que se ocupan de la evaluación y que serán trabajadas en las disciplinas.

Cerda (2000, p. 26) destaca que los propósitos de la evaluación son confusos. “De ahí la dificultad para adelantar una clasificación rigurosa en un campo donde se acostumbran a identificar sus variantes y modalidades por el método, procedimiento o técnica que utiliza, o por la función específica que cumple”.

Así, destacamos que cinco disciplinas (UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU y UDELAR/URY) deben prescribir, en los contenidos, objetivos y bibliografías

para la enseñanza de los propósitos de la evaluación, incluyendo la indicación de bibliografías que permitan la comprensión de esta *Tipología Conceptual de Evaluación* de forma completa, aunque hay indicios de que se produce a través de los bibliografías prescritas. Al mismo tiempo, es necesario incorporar bibliografías que discutan los tres propósitos de la evaluación en UNACH/CHL y UABC/MEX, para que los estudiantes en formación tengan acceso a su enseñanza y establezcan sus apropiaciones a partir de ellas.

#### 4.4.3 Extensión de la evaluación

Con base en los planes de disciplina, identificamos la prescripción de la *Tipología Conceptual de Evaluación* denominada extensión de la evaluación, la cual tiene dos derivaciones, global y parcial, como se especifica en el Cuadro 10.

CUADRO 10 – Disciplinas que prescriben las extensiones de la evaluación

EVALUACIÓN GLOBAL Y PARCIAL	
Disciplinas	Bibliografías prescritas que abordan las extensiones de la evaluación
UNAB/CHL	Casanova (1997)
IUCESMAG/COL	Cerda (2000)
UCO/COL	Casanova (1997)
UNL/ECU	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012); Mateo Andrés (2006)
UNEG/VEN	Coll y Martín (1996)
UNILLEZ/VEN	Ibar (2002)

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Según el Cuadro 10, seis disciplinas discuten el tema a partir de las bibliografías prescritas en los planes. De estas obras, una (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012) se centra en las dos extensiones de la evaluación en UNL/ECU y las otras cinco discuten solo la *evaluación global*.

El análisis de las bibliografías prescritas en las disciplinas, según el Cuadro 10, mostró el entendimiento de los autores sobre las extensiones de la evaluación. Para Cerda (2000), la *evaluación global* es un proceso que involucra al alumno, al docente, a la institución y a la comunidad educativa. Evalúa el conjunto de habilidades expresadas en los objetivos educativos, pero adecuadamente adaptadas al contexto sociocultural del centro educativo y a las características de los alumnos (COLL; MARTÍN, 1996). Por ello, Ibar (2002) sostiene que la *evaluación global* debe ser coherente con el tipo de educación y con las etapas de aprendizaje de los estudiantes, es decir, el modelo de evaluación dependerá de los conceptos pedagógicos de globalización asumida en cada escuela y prescrita para las diferentes etapas de la enseñanza.

También existe una comprensión de la *evaluación global* que se asocia al factor de control y, por tanto, se enfatiza la necesidad de realizar una gestión considerando un modelo evaluativo, racional y racionalizador (MATEO ANDRÉS, 2006). Casanova (1997) propone que la *evaluación global* debe ser un mecanismo previsto en la normativa legal vigente en el programa o proyecto educativo, constituyéndose como el que se da a lo largo del proceso, con miras a regular y orientar su desarrollo.

Aunque la *evaluación parcial* no está prescrita en los planes de disciplinas y, al mismo tiempo, es poco explorada por los autores de las bibliografías, Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012, p. 39) la definen como aquella que “Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc., por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca”.

La *evaluación global* es diferente, ya que consiste en englobar todos los componentes, entre ellos, las dimensiones del alumno, el centro educativo y el programa. Los autores entienden que la *evaluación parcial* corresponde a la que se puede realizar, por ejemplo, en una reunión de padres, al final de un período académico, para conocer el avance de un ciclo o incluso para autoevaluar al equipo directivo, constituyéndola, por tanto, en la evaluación de las partes dentro de un proyecto educativo más amplio.

Dadas las especificidades de la tipología conceptual *extensión de la evaluación*, entendemos que su ausencia, como objeto de estudio en las disciplinas, reduce el avance de su problematización. Incluso identificados en las bibliografías prescritas en seis planos, nos damos cuenta de que esta extensión se restringe a la discusión de una *evaluación global* que se basa en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de España (1990), que es específico de ese país, lo que se justifica por el hecho de que los autores que la abordan son en su mayoría españoles, excepto Cerda (2000), que es colombiano. En este sentido, al tratarse de cursos de formación para docentes en Educación Física en países de América Latina de habla hispana, entendemos que las prescripciones de las disciplinas también deben tener en cuenta las evaluaciones globales y parciales presentes en las leyes locales y sus implicaciones en estos contextos.

Destacamos que el estudio de la extensión de la evaluación debe trabajarse en los cursos de formación docente, ya que las evaluaciones externas son determinantes de cómo evaluar y el alcance que asume esta práctica. En este caso, las 12 disciplinas deben repensar sus planes, reestructurarlos en base a las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* y, al mismo tiempo, incluir la discusión de la extensión de la evaluación, especialmente con su prescripción en los contenidos, objetivos y bibliografías. Los datos revelan la urgencia y la

necesidad de espacios de discusión sobre la *evaluación parcial*, tímidamente abordada, incluso por las bibliografías prescritas en los planes.

Delante de eso ¿qué se gana y se pierde cuando se enseña solo sobre una extensión de la *evaluación (global y no parcial)*? Desde un punto de vista conceptual, ¿por qué prevalece la *evaluación global*? Entendemos que un curso que pretende formar docentes para trabajar con la evaluación en un contexto educativo no debe descuidar la enseñanza de sus conceptos y las intencionalidades imbricadas en cada uno de ellos. Nos damos cuenta que la discusión sobre la *evaluación global*, aunque tenga su importancia reconocida en seis cursos, tiene su límite que radica en el hecho de que se ubica dentro de un entendimiento limitado a una ley y que, por tanto, no es capaz de expresar el sentido amplio que constituye esa evaluación.

Por tanto, prescribir la enseñanza de una evaluación que sea global significa incluir todas las tipologías, los ámbitos en los que se produce, incluso tener claridad del concepto que la sustenta. De lo contrario, privilegiar solo algunos aspectos, aunque se trate de una evaluación desarrollada a lo largo de un sistema educativo para estratificar los datos, no significa que sea global, sino parcial, por los elementos que la constituyen. El alcance de la evaluación, en este caso, no se entiende como el que evalúa dentro de amplios límites geográficos, en los que el concepto de global corresponde a la mayor cobertura territorial. La evaluación en el aula también puede ser global o constar de partes que se suman en un momento dado. Todo esto dependerá de la concepción del evaluador.

#### **4.4.4 Origen de los agentes evaluadores**

Según lo prescrito en los planes de disciplinas, identificamos la presencia de la *Tipología Conceptual de Evaluación* conocido como el origen de los agentes de evaluación, el cual se divide en dos (interno y externo), prescrito de acuerdo al Cuadro 11.

En el Cuadro 11 identificamos once disciplinas que prescriben bibliografías que brindan la enseñanza del origen de los agentes evaluadores. Además, tres planes también indican el tema en sus contenidos: “*Evaluación interna y evaluación externa*” (UNL/ECU, 2016, p. 5); “Analizar los diferentes procesos de evaluación a nivel de sistema educativo, escuela y de aula. Conocer y analizar los distintos ámbitos de la evaluación en el sistema educacional chileno” (UNACH/CHL, 2016, p. 2); y “Contextos de evaluación: *evaluación institucional*” (IUCESMAG/COL, 2015, p. 5).

CUADRO 11 – Disciplinas que prescriben el origen de los agentes evaluadores

EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA	
Disciplinas	Bibliografías prescritas que se dirigen al origen de los agentes evaluadores
UNACH/CHL	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003)
IUCESMAG/COL	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997); Cerda (2000); Monedero Moya (1998); Santos Guerra (1996)
UNL/ECU	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012); Mateo Andrés (2006)
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UDEC/CHL	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Santos Guerra (1996)
UNAB/CHL	Casanova (1997)
UCO/COL	Casanova (1997)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1997)
UDELAR/URY	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997); Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UNEG/VEN	Rosales (2000)
UNELLEZ/VEN	Ibar (2002)

Fuente: Elaborado por el autor.

Observamos que de las bibliografías prescritas: seis abordan la *evaluación* tanto *interna* como *externa* (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997; CERDA, 2000; ROSALES, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003, 2012; MATEO ANDRÉS, 2006); cuatro se refieren únicamente a la *evaluación interna* (SANTOS GUERRA, 1996; BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997; MONEDERO MOYA, 1998); y una informa únicamente a *evaluación externa* (IBAR, 2002).

Un análisis de las bibliografías prescritas en las disciplinas, según el Cuadro 11, muestra el entendimiento de los autores sobre el origen de los agentes evaluadores. En las fuentes aquí analizadas, la comprensión de la *evaluación interna* es amplia: se relaciona con el docente y los alumnos y el lugar que ocupan en el proceso de aprendizaje (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CERDA, 2000); se entiende como “[...] aquella que se lleva a cabo por los propios involucrados en el desarrollo de un programa, funcionamiento de una organización” (MONEDERO MOYA, 1998, p. 35); busca conocer el avance del proceso a evaluar y sus resultados finales (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012); su función pedagógica es mejorar la calidad de un currículo, las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997); y su principal responsabilidad de gestión recae en la propia institución (MATEO ANDRÉS, 2006).

Según Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997), a la hora de construir e instalar un sistema de evaluación en las escuelas públicas, se debe partir del conocimiento de que, por tradición y en la práctica, el docente realiza la evaluación del alumno en la institución de enseñanza. Por otro lado, cuando se realiza una *evaluación interna*, se utilizan procedimientos formales o espacios institucionales. Además, la *evaluación interna* se basa en un diagnóstico pedagógico institucional, comparable a lo que se produce en cada escuela y/o distrito escolar, que no

excluye la producción de información para los otros niveles del sistema educativo. Añade Casanova (1997, p. 41): “En cuanto a la *evaluación interna* de los centros, me parece especialmente importante porque es el medio más eficaz de mejorar, paso a paso, su calidad de funcionamiento y resultados”.

La *evaluación externa*, a su vez, es definida por Ibar (2002) y Mateo Andrés (2006) como aquella cuya responsabilidad básica recae en órganos o agentes externos a la institución evaluada. En él, el evaluador externo se encuentra alejado de los objetivos evaluados, en la medida en que debe aportar objetividad y credibilidad a los resultados obtenidos (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997; CERDA, 2000).

El caso más común de esta *Tipología Conceptual de Evaluación* es el realizado por Inspección Educativa en centros educativos de España (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). Para Monedero Moya (1998), la *evaluación externa* se basa en el modelo de auditoría, realizada por agentes no vinculados o involucrados en el desarrollo de los programas evaluados o en el funcionamiento de sus organizaciones.

La crítica de Rosales (2000) a la *evaluación externa* señala que, al considerar que esta evaluación es propia de los niveles administrativos superiores, proyectada en las escuelas y, finalmente, en los docentes y estudiantes, existe el riesgo de caer en peligros y errores que los otros países han sufrido o están sufriendo. Para el autor, existe una reacción significativa de los docentes de los países anglosajones en relación a la *evaluación externa*, basada, con mayor o menor intensidad, en un flujo de rendición de cuentas o *accountability*.

Para Mateo Andrés (2006), en los últimos años han surgido enfoques que buscan combinar las dos perspectivas de la evaluación, la intrínseca y la extrínseca. Una posible respuesta a las nuevas necesidades se puede encontrar en los modelos que surgieron en el mundo anglosajón y que proponen la *evaluación de las instituciones* a partir de procedimientos de evaluación internos y externos de los centros educativos. Por otro lado, la complementariedad de la información recopilada externa e internamente “[...] es otra garantía de fiabilidad para llegar a conclusiones correctas, pues se enriquecen mutuamente y facilitan la discusión, el debate y la mejor solución para las cuestiones planteadas” (CASANOVA, 1997, p. 41).

Ante las delimitaciones conceptuales de las bibliografías prescritas en los planes disciplinas, nos damos cuenta de que la ausencia de la prescripción de la enseñanza desde el origen de la *evaluación (interna o externa)* refuerza un dilema que necesita ser discutido con más profundidad en las disciplinas de evaluación en los cursos de formación del profesorado. Mientras que la primera involucra directamente a toda la comunidad escolar y repercute en

direcciones que apuntan al mejoramiento estructural y organizacional de la institución de la que forman parte los evaluadores; en la segunda, las reglas y criterios de evaluación son determinados por agentes y organismos externos al entorno evaluado.

Entendemos que, en el segundo caso (*evaluación externa*), la tendencia es quitar la autonomía de docentes y estudiantes en la constitución de prácticas evaluativas que avancen en la dirección de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se hace más evidente cuando vemos agentes externos que establecen estándares para la producción de juicios de valor para grupos de diferentes contextos y que, en la mayoría de los casos, no consideran las especificidades y heterogeneidades que constituyen los sujetos de aprendizaje, su historia y su cultura.

Las alternativas señaladas por las fuentes revelan la necesidad de pensar en la combinación de ambos orígenes de los agentes evaluadores (CASANOVA, 1997; MATEO ANDRÉS, 2006), en un intento por reducir los riesgos que tienen estado enfrentando los países precursores en las evaluaciones externas (anglosajones) y los impactos de estos agentes en los planes de estudio y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asumidos en su complementariedad, los autores aseguran que la información recolectada, externa e internamente, pueda brindar confiabilidad y ofrecer elementos que faciliten la discusión de los datos que producen para la elaboración de estrategias que ayuden a resolver problemas y reorientar programas y proyectos educativos.

En este caso, destacamos que nueve disciplinas (UDAI/CHL, UDAII/CHL, UDEC/CHL, UNAB/CHL, UCO/COL, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN) deben prescribir, en los contenidos, objetivos y bibliografías de sus planes, la enseñanza del origen de los agentes evaluadores, aunque hay indicios de que esta discusión se establece a partir de las bibliografías prescritas. Al mismo tiempo, es necesario incorporar bibliografías que discutan la *evaluación externa* en las disciplinas UNAB/CHL, UCO/COL y UABC/MEX y que aborden la *evaluación interna* en UNELLEZ/VEN.

#### **4.4.5 Agentes de la evaluación**

El análisis de las disciplinas mostró la prescripción de la tipología conceptual conocida como los agentes de la evaluación consistente en: *autoevaluación*, *heteroevaluación* y *coevaluación*, de acuerdo con el Cuadro 12.

CUADRO 12 – Disciplinas que prescriben los agentes de la evaluación

AUTOEVALUACIÓN, HETEROEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN	
Disciplinas	Bibliografías prescritas que se dirigen a los agentes de la evaluación
UDAI/CHL	Castillo Arredondo (2002)
UDEC/CHL	Castillo Arredondo (2002); Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Chile (2006); Jorba y Sanmartí (2000)
UNL/ECU	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012)
UNEG/VEN	Hidalgo y Silva (2003); Rosales (2000)
UNILLEZ/VEN	Ibar (2002)
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UNAB/CHL	Casanova (1997)
UNACH/CHL	Castro Rubilar <i>et al.</i> (2004); Lamas (2006)
UCO/COL	Casanova (1997)
IUCESMAG/COL	Bustamante (2001); Monedero Moya (1998)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1997)
UDELAR/URY	Blázquez-Sánchez (1997); Camilloni <i>et al.</i> (1998); Monedero Moya (1998)

Fuente: Elaborado por el autor.

Los agentes de la evaluación están determinados por los sujetos que la realizan, es decir, varían según la función del evaluador y la persona evaluada dentro de este proceso. Tal discusión se identificó como contenido prescrito en cinco disciplinas,

Planificar de forma pertinente el proceso evaluativo según agente: *autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación* (UDEC/CHL, 2013, p. 1);

Distintos tipos de evaluación que apoyan el aprendizaje e involucran a los aprendices desarrollando la meta cognición: la *autoevaluación y coevaluación* (UDAI/CHL, 2016, p. 3);

Marco curricular de la *autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación*; Reflexiones sobre la *autoevaluación y coevaluación* como procedimientos soporte del aprendizaje de los estudiantes; Elaboración de indicadores de *autoevaluación y de coevaluación* con acompañamiento de la profesora (UNL/ECU, 2016, p. 17);

*Autoevaluación y Coevaluación* (UNEG/VEN, 2014, p. 3);

Formas de participación en la evaluación del aprendizaje: *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación* (UNILLEZ/VEN, 2007, p. 3).

También con base en el Cuadro 12, las 12 disciplinas prescriben la enseñanza de los agentes de evaluación a partir de las bibliografías. De estos: a) seis abordan los tres agentes de evaluación (CASANOVA, 1997; JORBA; SANMARTÍ, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003, 2012; HIDALGO; SILVA, 2003; CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004); b) cuatro discuten la *autoevaluación y la heteroevaluación* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; MONEDERO MOYA, 1998; IBAR, 2002; CHILE, 2006); y c) cinco incluyen la *autoevaluación* (CAMILLONI *et al.*, 1998; ROSALES, 2000; BUSTAMANTE, 2001; CASTILLO ARREDONDO, 2002; LAMAS, 2006).

Según las bibliografías prescritas para la enseñanza de los agentes evaluadores, según el Cuadro 12, la *autoevaluación* se da cuando el propio individuo o grupos evalúan su



desempeño de manera permanente (CASANOVA, 1997; HIDALGO; SILVA, 2003). Por ello, suele estar representado por la lógica de la subjetividad, en la medida en que el sujeto autoevaluado pasa a formar parte de las evaluaciones y toma conciencia de sus aciertos y fracasos (MONEDERO MOYA, 1998).

Es decir, en la autoevaluación: se consideran todas las variables que intervienen en la práctica evaluativa, como métodos, procedimientos y procesos (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004); el sujeto de la evaluación conoce y participa activamente en su proceso de aprendizaje y en él la responsabilidad del evaluado y la del evaluador recae en la misma persona (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASTILLO ARREDONDO, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003); La idea de autoaprendizaje y/o autonomía personal se atribuye a elementos interrelacionados, conduciendo al desarrollo de un sistema educativo con actitudes de formación permanente (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

En este sentido, la *autoevaluación* se autorregula y, en consecuencia, se autocorrigue, es decir, al ser parte de un proceso de aprendizaje y de educación, debe programarse dentro de las actividades que se propongan para el aprendizaje de cada unidad didáctica, adaptándose a los objetivos educativos con adaptación de un cierto grado de dificultad (IBAR, 2003).

El segundo agente de la evaluación, denominado *heteroevaluación*, es aquel en el que evaluador y evaluado no son la misma persona (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004). Suele realizarse dentro del propio centro educativo. Es el docente quien evalúa a sus alumnos o es el equipo directivo el que evalúa algunos aspectos de la propia escuela (CASANOVA, 1997; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). A diferencia de la autoevaluación, en la *heteroevaluación* el evaluador se ubica en una posición más alejada del objeto o sujeto evaluado (MONEDERO MOYA, 1998).

Ibar (2002) entiende que la *heteroevaluación* es una iniciativa y un esfuerzo personal. Está marcado por el acompañamiento, seguimiento y orientación del docente. Sin embargo, existe una imposición de control externo, que sirve para verificar y juzgar el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que sirve a los educadores como una evaluación de su propia actividad docente y académica en general. Según el autor, la *heteroevaluación* consta básicamente de tres momentos caracterizados como controles externos: selección; orientación y seguimiento de los estudiantes; y promoción de cursos y niveles según su grado de madurez.

El tercer agente de la evaluación, llamado *coevaluación*, ocurre cuando personas o grupos pertenecientes a un centro educativo se evalúan entre sí, cambiando su rol alternativamente (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003, 2012). Es decir, es la valoración que realiza el grupo en relación a cada uno de sus integrantes, incluido el propio

profesor (HIDALGO; SILVA, 2003). Asume el papel de corresponsabilidad sobre el proceso de intercomunicación humana, funcionando como una retroalimentación continua de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

Además de entenderlo como una *evaluación mutua*, Casanova (1997) agrega que, en este caso, la evaluación la realizan estudiantes y docentes, después de practicar una serie de actividades, o al finalizar una unidad didáctica. En este caso, ambos pueden evaluar aspectos que consideren importantes, asumiendo la lógica del trabajo en equipo para tal fin. Como ejemplo, el autor destaca el coloquio, en el que se evalúan de manera conjunta: el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos y, principalmente, las acciones destacadas.

Independientemente del agente evaluador, Lamas (2006) entiende que es necesario considerar cada uno de los sujetos directamente involucrados (docentes, estudiantes y sus posibles vínculos), integrándolos siempre que sea posible. El autor también señala que, para trabajar la *autoevaluación* y la *coevaluación*, se recomienda realizarlas en una institución donde exista una cultura de *evaluación integral* y colaborativa. Por otro lado, considera improbable que, en un centro educativo marcado por una cultura exclusivamente heteroevaluadora, se puedan implementarla. Sin embargo, refuerza que, para poder realizar un trabajo con los diferentes sujetos de la comunidad educativa, es necesario que esta decisión venga del colectivo institucional y no se materialice como un reclamo particular de un docente o de un grupo de profesionales.

A partir del análisis de las prescripciones para la enseñanza de los agentes evaluadores, identificamos la necesidad de repensar los significados atribuidos a los sujetos de la evaluación. La autoevaluación, por ejemplo, se ha asumido, en algunos casos, como una herramienta de evaluación. Sin embargo, promoverla significa poner en marcha una serie de pautas para consolidar los aprendizajes y corregir los errores. Además, sirve para motivar y estimular a los estudiantes en el interés de los estudios, compartir expectativas, mejorar la autonomía y la autoconfianza. Al mismo tiempo, la *autoevaluación* permite el desarrollo de valores y actitudes en función del propio esfuerzo y resultados.

Bustamante (2001), al analizar los impactos de la *heteroevaluación* con base en la Ley N° 115, del Ministerio de Educación de Colombia (1994), destaca que a través de ella se evalúan y controlan los resultados de los proyectos y programas educativos, aunque está lejos de alcanzar el nivel deseado por la ley. En este sentido, el autor considera que la *autoevaluación* debe ser el agente principal dentro del sistema educativo, mientras que asumir la *heteroevaluación* resulta en una pérdida para todos.

Aunque su prescripción sea tímida en las disciplinas analizadas, la *coevaluación* tiene una naturaleza que parece intentar establecer un equilibrio entre el papel que ejerce el docente y el del alumno en las prácticas evaluativas. Es decir, en él, evaluador y evaluado no ejercen cargos jerárquicos, sino que realizan la evaluación de forma dialogada y mutuamente ejecutada. Con eso analizan tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje. Este, quizás, es el agente de la evaluación que aún necesita más atención y discusión, tanto en lo que se refiere a la revisión e inserción de bibliografías prescritas en los planes, como a la necesidad de hacer su prescripción en los contenidos y objetivos en general en las disciplinas.

Identificamos, a partir de las prescripciones de las 12 disciplinas, que la *autoevaluación* se aborda en todas ellas. En segundo lugar, está la discusión sobre la *heteroevaluación*, que ya no está cubierta por la disciplina UDAlI/CHL. La *coevaluación*, a su vez, debe ser prescrita: en dos disciplinas en Chile (UDAlI/CHL y UDAl/CHL), en dos en Colombia (UCO/COL e IUCESMAG/COL), en México (UABC/MEX), en de Uruguay (UDELAR/URY) y una de Venezuela (UNILLEZ/VEN).

Entendemos que los agentes de la evaluación, ya sea por *autoevaluación* o por *heteroevaluación*, son importantes, mejor aún cuando se asocian a la *coevaluación*. Sacar la *heteroevaluación* del proceso de evaluación también puede presentar límites y pérdidas, pues como el contexto escolar está conformado por diferentes sujetos (docentes y alumnos), y cada uno de ellos ejerce un rol específico, esto hace que la evaluación contemple a todos estos individuos. Esto no significa defender que la *autoevaluación* o la *heteroevaluación* sea mejor y/o la más adecuada, sino entender que todos los agentes de la evaluación son importantes y la articulación entre ellos hace que los procesos evaluativos sean más integrales, privilegiando los aspectos objetivos, subjetivos y colaborativos.

De la misma forma que la escuela está formada por profesores y alumnos, su existencia solo tiene sentido con la presencia y el diálogo de estos dos sujetos dentro del sistema educativo. Así, los diferentes agentes de evaluación tienen su rol y aporte dentro de un proyecto escolar más amplio. Por tanto, la comprensión de sus usos y efectos durante el proceso de formación inicial se vuelve importante, sobre todo para que las críticas no sigan oponiendo un agente de la evaluación a otro, sino que la enseñanza permita a los estudiantes apropiarse de los significados que involucran a los agentes de la evaluación y establecer sus interpretaciones, para que hagan un uso adecuado de las mismas, cuando se encuentren en el ejercicio de su profesión.

#### 4.4.6 Tipos de evaluación

Según las fuentes, también existe la prescripción de *Tipología Conceptual de Evaluación* definida como tipos de evaluación, divididos entre *normativa* y *criterial*. Ellas se prescribieron en los planos a partir de las bibliografías de acuerdo con el Cuadro 13.

CUADRO 13 – Disciplinas que prescriben los tipos de evaluación

EVALUACIÓN NORMATIVA Y CRITERIAL	
Disciplinas	Bibliografías prescritas que abordan los tipos de evaluación
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UDEC/CHL	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003)
UNAB/CHL	Ahumada (2005); Casanova (1997)
UNACH/CHL	Castro Rubilar <i>et al.</i> (2004)
IUCESMAG/COL	Monedero Moya (1998)
UCO/COL	Casanova (1997)
UNL/ECU	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012); Mateo Andrés (2006)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1997)
UDELAR/URY	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998); Santos Guerra (1998)
UNILLEZ/VEN	Amengual (1989); Ibar (2002)

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Según el Cuadro 13, diez disciplinas prescriben los tipos de evaluación en función de las bibliografías. De estos, dos abordan únicamente la *evaluación criterial* (AMENGUAL, 1989; IBAR, 2002) y una solamente la *evaluación normativa* (MATEO ANDRÉS, 2006). Todos las demás bibliografías discuten ambos tipos.

Según las bibliografías prescritas para la enseñanza de los tipos de evaluación, según el Cuadro 13, existe, desde el punto de vista de sus autores, una división interna entre *evaluación normativa* y *criterial*. En el caso de la *evaluación normativa*, su enfoque puede ser psicométrico y/o constituir una *evaluación normotética*. La *evaluación criterial*, en cambio, puede tener un enfoque edumétrico o estar configurada en una *evaluación ideográfica*.

Para Castro Rubilar *et al.* (2004), la *evaluación normativa* asume parámetros de comparación a nivel general de un determinado grupo normativo (otros estudiantes, centros, programas, promedio de la clase), enfocándose principalmente en el comportamiento y desempeño de un estudiante en relación con otros colegas (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). Sin embargo, la información extraída de los resultados de este tipo de evaluación puede ser precaria, ya que no indica lo que ha aprendido el alumno, sino solo en qué posición se encuentra en relación con los demás compañeros del grupo (MONEDERO MOYA, 1998).

Así, la *evaluación normativa* refleja diferencias interindividuales y, por esta razón, también se ha considerado un enfoque o modelo de evaluación tradicional. Según Ahumada (2005), este aspecto tradicional se debe a que la evaluación, con un enfoque normotético, estuvo muy presente en el campo educativo entre los años 1960 y 1980. Blázquez-Sánchez (1997) entiende que, debido a que la *evaluación normativa* pretende comparar el resultado de un individuo con los de una determinada población a la que pertenece, aparece como externo al sujeto, en la medida en que la escala utilizada le otorga una imposición externa, sin tener en cuenta las condiciones prácticas y los procesos de aprendizaje.

La *evaluación criterial*, a su vez, consiste básicamente en evaluar la conducta en relación al logro individual en base a una meta previamente definida (IBAR, 2002; AHUMADA, 2005), reflejando el crecimiento intra-individual, ya sean habilidades, o posibilidades para su desarrollo (CASANOVA, 1997; CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004). Por presentar un carácter tecnológico, a la vista de los resultados que puede ofrecer (MONEDERO MOYA, 1998), este tipo de evaluación implica la formulación de objetivos educativos previos para conducir todo el proceso y, en consecuencia, permitir un análisis riguroso de los resultados (AMENGUAL, 1989).

En la misma dirección, Blázquez-Sánchez (1997) agrega que sus funciones generalmente incluyen: hacer balance de los objetivos; diagnosticar dificultades; y determinar si la estrategia utilizada fue apropiada. El énfasis en los objetivos operativos, como indicadores del éxito de un programa, reclamó la necesidad de reemplazar la *evaluación normativa* por la *criterial*, ya que esta última brinda información real y descriptiva sobre la situación del estudiante en relación con los objetivos docentes previamente planificados (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Casanova (1997) entiende que la *evaluación criterial* trata de corregir la falla que plantea la *evaluación normativa* y propone el establecimiento de criterios externos, bien formulados, concretos y claros. Por otro lado, Santos Guerra (1998) critica la *evaluación por criterios*, destacando su función jerárquica, ya que delega poder en el evaluador que impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles deben ser las pautas de corrección.

Comparando las diferencias básicas entre los dos tipos de evaluación, encontramos que la normativa está orientada a la toma de decisiones sobre un programa o método en relación con un alumnado determinado; la criterial valora los cambios ocurridos en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática, con el fin de brindar información sobre la situación del alumno en relación a los objetivos docentes (BOGOYA

MALDONADO, 1999; AHUMADA, 2005; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Entendemos, a partir de los aportes de las distintas bibliografías prescritas en los planes de disciplinas, que los tipos de *evaluación (normativa o criterial)* tienden a asumir características distintas, según las finalidades que incorpore cada una de ellas. Estas distinciones pueden ser establecidas por el propio docente o por agentes externos al proceso de enseñanza y evaluación.

Así, precisamente porque existe una distinción conceptual entre los dos tipos de evaluación y, al mismo tiempo, con la identificación de que la temática no está prescrita para la enseñanza en los contenidos y objetivos de las 12 disciplinas, destacamos la necesidad de incorporar su prescripción y enseñanza de forma amplia en todos los planes.

Destacamos que el estudio de los tipos de evaluación es una discusión fundamental a impartir en los cursos de formación docente, ya que muchas veces se establecen críticas a las evaluaciones externas, como si todas ellas fueran únicamente normativas con carácter clasificatorio y certificativo. Esto refuerza la necesidad de comprender qué significa evaluar por normas y/o criterios, quién los establece y con qué intenciones. No se trata de defender una u otra, sino de interpretarlas y, a partir del estudio y discusión en los cursos de formación docente, entender que las dos pueden presentarse como retos para la práctica pedagógica en el futuro desempeño profesional con evaluación.

#### 4.4.7 Naturalezas de la evaluación

El análisis de las fuentes también mostró la prescripción de la *Tipología Conceptual de Evaluación*, denominada naturaleza de la evaluación consistente en las dimensiones cuantitativa y cualitativa, prescritas en los planes de ocho disciplinas según el Cuadro 14.

CUADRO 14 – Disciplinas que prescriben la naturaleza de la evaluación

EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA	
Disciplinas	Bibliografías prescritas que abordan la naturaleza de la evaluación
UDELAR/URY	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997); Monedero Moya (1998)
UNEG/VEN	Rosales (2000)
UDAI/CHL	Monedero Moya (1998)
UNAB/CHL	Casanova (1997)
IUCESMAG/COL	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997); Bustamante (2001); Cerda (2000); Monedero Moya (1998)
UCO/COL	Casanova (1997)
UNL/ECU	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012)
UNILLEZ/VEN	Ibar (2002)

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Dos disciplinas del Cuadro 14 prescriben la enseñanza de evaluaciones cuantitativas y cualitativas en los objetivos y contenidos: “Presentar la doble dimensionalidad de la evaluación del aprendizaje en Educación Física (*cualitativa y cuantitativa*), sus especificidades y sus posibles abordajes en el campo educativo” (UDELAR/URY, 2004, p. 1); “Modalidades de la evaluación: cuantitativa y cualitativa” (UNEG/VEN, 2014, p. 3) y los otros seis en las bibliografías. De los obras prescritas en las disciplinas, seis contemplan las dos naturalezas de la evaluación (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997; CASANOVA, 1997; MONEDERO MOYA, 1998; ROSALES, 2000; IBAR, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012) y dos únicas evaluaciones cualitativas (CERDA, 2000; BUSTAMANTE, 2001).

De acuerdo con las bibliografías prescritas para la enseñanza de esta *Tipología Conceptual de Evaluación*, de acuerdo con el Cuadro 14, la naturaleza de la evaluación corresponde a las características de los procedimientos de evaluación que sustentan su práctica (CASTILHO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003). Según los autores, la evaluación rara vez se desarrolla bajo un único paradigma, porque en la práctica se utilizan elementos de ambos y se puede decir que en la evaluación conviven los dos paradigmas.

Para Rosales (2000), la evaluación, además de sus interpretaciones cuantitativas y cualitativas, también se puede clasificar como evaluación uniforme y multiforme. Las principales diferencias entre los dos tipos de evaluación analizados, desde el punto de vista de Casanova (1997), se definen de la siguiente manera: a) la *evaluación cuantitativa* tiene un carácter objetivo, privilegia las expresiones numéricas, los datos son generalizables y las medidas se toman a largo plazo; b) la *evaluación cualitativa* tiene un carácter subjetivo, privilegia las expresiones descriptivas, utiliza datos particulares y requiere una acción/intervención inmediata.

Para Monedero Moya (1998), la *evaluación cuantitativa* está representada por un modelo positivista de la ciencia, ya que sus datos y resultados favorecen las medidas numéricas a partir de las cuales se pueden verificar las hipótesis. Según Casanova (1997), esta evaluación tiende a aportar pocos elementos sobre los procesos de aprendizaje que se están evaluando, reduciendo así la posibilidad de obtener, a través de la evaluación, todas las virtualidades que permite. A su vez, la *evaluación cuantitativa* no corresponde a la realidad del currículo impartido, sino a una parte del currículo prescrito y, a partir de ahí, se estima la conformidad o no de los resultados con el estándar instituido (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997).

Así, la *evaluación cuantitativa* ocurre cuando se eligen características espacio-temporales discretas o continuas como aspectos a medir y/o cuantificar. Por regla general, las clasificaciones centran sus criterios en pruebas vinculadas al campo cognitivo (conocimientos y habilidades intelectuales), “[...] dejando por fuera las que se refieren a aspectos propios del social, afectiva, psicomotriz o cultural, o que hacen parte de *evaluación cualitativa*” (CERDA, 2000, p. 62).

Por otro lado, la *evaluación cualitativa* intenta describir la realidad utilizando un lenguaje sencillo. Se lleva a cabo en base a juicios de valor sobre la evidencia y datos extraídos de la realidad evaluada. Al cumplir la descripción del grado de intensidad con el que se logra una calidad, no exime su funcionalidad subjetiva. Por tanto, es necesario que esta descripción sea cuantificada en escalas descriptivas graduadas de la calidad, actitud o valor a evaluar (IBAR, 2003).

En este caso, se toma en cuenta el currículo efectivamente enseñado, la especificidad de la gestión institucional en relación a la interpretación de los conocimientos aprendidos por el alumno y las variables contextuales más amplias que involucran el proceso de enseñanza y aprendizaje (MONEDERO MOYA, 1998). Para Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012), la *evaluación cualitativa* considera la capacidad de reflexión y análisis. Como destaca Cerda (2000), la información obtenida a través de la *evaluación cualitativa* puede provenir de varias fuentes diferentes y ser recopilada por un conjunto ilimitado de herramientas y técnicas.

En esta compleja interpretación de la *evaluación educativa*, el carácter cualitativo está directamente conectado con la realidad institucional, el currículo y la práctica docente, reflejando las estrategias cognitivas de los estudiantes cuando producen sus respuestas en las pruebas que se les ofrecen (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997).

Si bien existen otras posibilidades para explicar los usos, cuantitativos o cualitativos de la evaluación, se relacionan con aspectos que privilegian: a) en el primer caso, la cuantificación de los datos evaluados, que, a su vez, ya tienen objetivos y necesidades predefinidos por alcanzar y evaluar; y b) en el segundo caso, las subjetividades que, aunque traducidas en una nota al final, tienen en cuenta las características y capacidades de cada individuo en relación a un determinado proceso de aprendizaje.

Identificamos, con base en las fuentes, que las naturalezas de las evaluaciones fueron prescritas en ocho disciplinas (UNAB/CHL, UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU, UDELAR/URY, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN). Al mismo tiempo, vimos la necesidad de incorporar el tema en otras cuatro (UDAI/CHL, UDEC/CHL, UNACH/CHL y UABC/MEX).



Entendemos que las dos naturalezas de la evaluación no son y no funcionan de forma aislada, sino que necesitan ser interpretadas en base a los procesos de aprendizaje que pretendemos lograr. No se trata de estar de acuerdo con una evaluación puramente cuantitativa, sino de reconocer que juega un papel importante dentro del proceso de evaluación, sin embargo, cuando ocupa la centralidad de la evaluación, corre el riesgo de ser criticada por no considerar los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje que escapan a datos cuantificables.

Ya sea cuantitativo o cualitativo, es necesario obtener de ellas todo su potencial. Esto corresponde a tener en cuenta todo el proceso de evaluación, para que la toma de decisiones no sea inmediata y, si los datos obtenidos llegan a asumir características cuantificables, que sean expresión del aprendizaje efectivamente logrado.

No debemos negar la importancia de los conceptos y demás aspectos cuantitativos que intervienen en los procesos de evaluación, porque sin ellos ¿cómo se puede llegar a la conclusión de que se han alcanzado los objetivos educativos? Por otro lado, negar los aspectos cualitativos en la evaluación es lo mismo que ignorar al sujeto del aprendizaje que tiene sus propias características culturales, sociales y emocionales y, por tanto, los conocimientos que se apropiaron adquieren significados también propios. El desafío que queda, en todo caso, es brindar a los estudiantes de la formación inicial docente oportunidades para identificar las diferentes tipologías, quiénes y en qué momento se realizan y cuáles son sus posibles impactos en el individuo y en el contexto educativo más amplio, teniendo en cuenta, sobre todo, que sean capaces de identificar los aspectos complementarios entre ambas naturalezas evaluativas.

En todo caso, no basta con criticar una u otra naturaleza de la evaluación, o simplemente superponerlas, sino que es necesario avanzar en la discusión y comprensión de sus impactos en los sistemas educativos de manera amplia en los diferentes niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y superior) para ayudar en la reflexión y elección de los mejores enfoques para momentos específicos de la evaluación.

#### 4.5 CONSIDERACIONES PARCIALES

En general, entendemos que, aunque las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* analizadas en este capítulo se dividen en siete categorías, esta clasificación no es unánime ni estanca, sino que pueden presentarse de diferentes formas, según el punto de vista de cada evaluador y las intenciones de los maestros de las disciplinas que los prescriben. Así, una

acción evaluativa puede basarse en todas estas tipologías, desde su planificación hasta la emisión de un resultado final; por otro lado, puede partir de una de ellas sin tener en cuenta las demás.

Las prescripciones para la enseñanza de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación*, si bien han sido analizadas considerando los cursos de formación para docentes de Educación Física, mostraron que no se caracterizan como temas exclusivos para este curso específico, sino que son conceptos generales e importantes para ser enseñados en cualquier área de formación de profesores.

En vista de esto, no fue sorprendente que viéramos un debate reducido entre las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* con el área de Educación Física. En este sentido, buscamos las razones que pueden haber llevado a esta caracterización e identificamos cuatro movimientos en relación a la oferta de disciplinas: a) seis son ofrecidas por el Departamento de Educación y no tienen la palabra Educación Física en el título (IUCESMAG/COL, UDAII/CHL, UDEC/CHL, UNAB/CHL, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN); b) tres no especifican el área de oferta de la asignatura ni incluyen la palabra Educación Física en su título (UCO/COL, UNACH/CHL y UNL/ECU); c) dos son ofrecidas por el Departamento de Educación Física y tienen la palabra en el título (UDAI/CHL y UABC/MEX); d) y una es ofrecida por el Departamento de Educación Física, pero no tiene la palabra en el título (UDELAR/URY).

Incluso frente a las variadas *Tipologías Conceptuales de Evaluación*, son comunes a todas las áreas de formación, especialmente a aquellas directamente asociadas con el campo de la educación y la evaluación. Es decir, el significado y las características de la evaluación se definen por la mirada específica de cada área de conocimiento y por los conocimientos que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de los componentes curriculares o que constituyen la formación de los docentes. Por ello, destacamos la importancia de estudiarlas, prescribirlas, enseñarlas y aprender sobre ellas.

Las comparaciones entre el contenido prescrito de las disciplinas mostraron que cinco prescriben la enseñanza de las siete *Tipologías Conceptuales de Evaluación* (UNAB/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU y UNELLEZ/VEN). También identificamos que se prescribieron dos tipologías (propósito y agentes) en 12 disciplinas, demostrando que ambas tipologías han ocupado un lugar central en las disciplinas, tanto en su prescripción en forma de contenidos y objetivos como en su articulación con las bibliografías prescritas.

Cuando analizamos las intenciones (CERTEAU, 1994) de los docentes de las disciplinas al prescribir las *Tipologías Conceptuales de Evaluación* en cursos de Educación

Física en seis países de América Latina (Chile, Colombia, Ecuador, México, Uruguay y Venezuela), nos damos cuenta de que la movilización de los conceptos se basa en diferentes bibliografías (41).

Desde el punto de vista de las tipologías, no existen grandes diferencias entre las definiciones de las bibliografías prescritas. En general, lo que las diferencia son las concepciones e intenciones que basan estos conceptos en los procesos de evaluación. Dependiendo de lo que se pretenda desde una práctica de evaluación particular, pueden prevalecer los aspectos que abordan la *evaluación final*, de carácter sumativo, con extensión parcial, basados en la *heteroevaluación* del tipo *normativa* y cuya finalidad es producir datos cuantitativos. Este es un ejemplo típico del uso de las siete *Tipologías Conceptuales de Evaluación* que se basan en una concepción de *evaluación por objetivos*. Por otro lado, se pueden realizar asociaciones similares, que consideran aspectos de las siete *Tipologías Conceptuales de Evaluación*, pero que se basan en otras concepciones evaluativas que, a su vez, están determinadas por la intencionalidad del evaluador.

Estas definiciones conceptuales (tipologías de evaluación) refuerzan el carácter formativo de su estudio en los cursos de formación del profesorado, especialmente cuando entendemos el papel que juega la evaluación en la educación escolar. Descuidar y/o reducir esta discusión, ya sea por la ausencia de una disciplina específica o por las elecciones personales de los profesores que la imparten, disminuye su potencial en la vida profesional de los futuros profesores.

Así, entendemos que los cursos de formación deben incluir la discusión de la evaluación en sus aspectos históricos, sus enfoques teóricos y sus propuestas en forma de instrumentos evaluativos. Con ello, reforzamos la necesidad y urgencia de repensar los currículos formativos de aquellos cursos que no ofrecen una disciplina específica, así como la reformulación de los planes de disciplinas que han prestado poca atención a las diferentes *Tipologías Conceptuales de Evaluación*.

Entendemos que el uso de ciertas *Tipologías Conceptuales de Evaluación* se define por lo que se pretende con la práctica evaluativa. Por tanto, la prescripción de la enseñanza de conceptos es importante hasta el punto de concienciar al evaluador y al evaluado de su acción. Incluso frente a la diversidad de tipologías existentes, estas, a su vez, están relacionados con la expansión de conceptos en los últimos años, ya que no se percibieron abandonos o ausencias de ciertos conceptos, sino la ampliación de algunos de ellos mediante la incorporación de nuevos significados.

A partir de Bloch (2001) sobre los significados atribuidos a determinadas palabras (*Tipologías Conceptuales de Evaluación*), en relación a las intenciones (CERTEAU, 1994) de quienes las prescriben, identificamos que no siempre asumen el mismo significado en distintas disciplinas. En este caso, captamos, en el campo conceptual de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación*, cuatro aspectos: a) quienes interpretan un determinado concepto de manera diferente; b) aquellos que se acercan a los límites conceptuales; c) aquellos que entienden el significado semántico de los conceptos de la misma manera; y d) quienes amplían la posibilidad interpretativa de las tipologías, pero que, al mismo tiempo, entienden que esta ampliación puede reforzar la confusión interpretativa existente, involucrando los conceptos de la evaluación.

El avance en la comprensión del tema, en sus diferentes *Tipologías Conceptuales de Evaluación*, ha sido amplio y fructífero, especialmente en el uso y aplicabilidad de los conceptos, sin embargo es necesario plantear nuevas preguntas, involucrando principalmente las intenciones de los evaluadores en relación al uso de determinadas tipologías y sus impactos en agentes que, directa o indirectamente, son influenciados por sus resultados.

En vista de lo anterior, enfatizamos que, dentro del alcance de las *Tipologías Conceptuales de Evaluación*, es necesario distinguir sus conceptos secundarios que están más relacionados con cuestiones teóricas que han ido mejorando a lo largo de las décadas. Para comprenderlas se necesitan estudios futuros que se dediquen a analizar las concepciones de la evaluación y los enfoques teóricos que les fundamentan con el fin de discutir sus intencionalidades y sus impactos para pensar prácticas evaluativas, tanto para el contexto de la formación docente como para su intervención en la educación básica.

## CAPÍTULO V

### PRESCRIPCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE ENFOQUES TEORÍAS Y CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE, COLOMBIA, ECUADOR, URUGUAY Y VENEZUELA

#### 5.1 INTRODUCCIÓN

La *evaluación educativa* se ha convertido en un campo de estudio y, en consecuencia, ha abierto nuevas perspectivas con diferentes posibilidades investigativas. Esfuerzos como en el siglo XX se observan en investigaciones que se han centrado en las concepciones de evaluación y sus propósitos desde la década del 80 (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987; MONEDERO MOYA, 1998; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; BORGES; ROTHEN, 2019). Otros autores establecen sus análisis a partir de los enfoques teóricos que tienen sus implicaciones en las concepciones de evaluación (LUCKESI, 1992; FERNANDES, 2009; STIEG *et al.*, 2018a).

Los investigadores que analizaron la evaluación desde las concepciones, hicieron una clasificación histórica a partir de siete concepciones de evaluación: a) *orientada a los objetivos* de Ralph Tyler; b) *basado en el método científico* de Edward Suchman; c) *basado en la planificación* o el valor agregado de Lee Cronbach; d) *orientado a la mejora* en vista del contexto, información, procesos y productos de Daniel Stufflebeam; e) *responsiva* de Robert Stake; f) *iluminativa* de Malcom Parlett y Dan Hamilton; y g) *cualitativa* de Michael Scriven (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987; MONEDERO MOYA, 1998; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; BORGES; ROTHEN, 2019).

Fernandes (2009), en Portugal, enfatiza que la evaluación en las escuelas o sistemas educativos es un reflejo de las teorías del aprendizaje que las sustentan. Así, los enfoques teóricos basados en el pensamiento psicológico conductual de Hull, Skinner y Gagné se basan en una concepción de *evaluación psicométrica* y el predominio de pruebas objetivas que enfatizan la memoria mecánica. Por el contrario, el autor propone la concepción de *evaluación formativa alternativa*, basada en los principios de diferentes enfoques teóricos: *Cognitivismo*, *Constructivismo*, *Psicología Social*, *Teoría Sociocultural* y *Sociocognitiva*. Fernandes (2009) sostiene que esta concepción de evaluación es la más apropiada para el contexto educativo, por su carácter pedagógico, integrado con la enseñanza y el aprendizaje, y

también porque es deliberativo e interactivo, con función reguladora y para la mejora del aprendizaje del alumnado.

Un movimiento similar lo llevó a cabo en Brasil Luckesi (1992), quien, al analizar la configuración de la *evaluación del aprendizaje*, lo hizo a través de las corrientes pedagógicas, clasificándolas en tradicionales, escholovistas y tecnopedagógicas. El autor identificó que, en la corriente tradicional, prevalecen las siguientes concepciones: jesuita, comeniana y herbartiana. En consecuencia, en él, la evaluación, además de ser formal, disciplinaria y ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje, está vinculada al control del alumnado.

En la corriente escholovista, anclada en las concepciones Montessori y deweyana, la práctica pedagógica se centra en la acción de la subjetividad (aspectos relacionados con los sentimientos, las emociones, el conocimiento, el desarrollo y la dinámica de la vida activa), por lo que requiere una evaluación con carácter dinámico, auxiliar y orientador, interno al sujeto del aprendizaje. La corriente tecnopedagógica, corresponde a una teoría contemporánea destinada a orientar la educación sistematizada. En ella predominan las concepciones de evaluación tyleriana, bloomiana y gronlundiana, caracterizándose como un instrumento de control de calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el que se consideran factores como la eficiencia y la disciplina externa (LUCKESI, 1992).

Sin embargo, con un corte diferente en los enfoques teóricos y en las concepciones de la evaluación, Stieg *et al.* (2018a) encontraron la articulación entre la prescripción y la enseñanza de la evaluación en los planes de disciplinas de los cursos de formación de profesores de Educación Física en ocho Universidades Federales de Brasil. Entre los hallazgos de los autores destacan los enfoques: *Crítico* (con las concepciones *diagnóstico-democrática, dialéctico-liberadora, emancipadora, formativa, formativa integradora*); *Constructivista* (concepciones *mediadora y formativa reguladora integradora*); *Estructuralista* (*formativa reguladora*); *Estudios Culturales* (*práctica investigativa*); y *Conductista* (*diagnóstica formativa*). También enfatizan que las concepciones basadas en el enfoque más recurrente (crítico), revelan que estas son también las concepciones de la formación de estos cursos.

Analizando estos estudios, concluimos que existe una producción tímida que establece sus análisis en la correlación entre el enfoque teórico, las concepciones de la evaluación y la formación docente. Entendemos que este tipo de análisis ofrecen los elementos para comprender las concepciones más allá de su finalidad, pero también las concepciones de formación del sujeto y sociedad que las constituyen.

Ante la variedad de enfoques teóricos y concepciones de la evaluación existente y sus consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, nos preguntamos: ¿cuál es la importancia de prescribir y proporcionar el estudio de teorías y concepciones de la evaluación en los cursos de formación del profesorado? ¿Qué implicaciones puede tener este conocimiento para el futuro ejercicio de la docencia?

Cuando asumimos el estudio de enfoques teóricos y concepciones de la evaluación, entendemos que ellos no operan de forma aislada, ya que, como enfatiza Chueiri (2008), están al servicio de un modelo teórico del mundo, la ciencia y la educación. Por tanto, la evaluación no es un fin en sí misma, sino que está delimitada

[...] *por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica* (CALDEIRA, 2000, p. 122).

A la luz de lo anterior, pretendemos en este estudio, analizar y comprender cómo los cursos de formación del profesorado de Educación Física en instituciones latinoamericanas hispanohablantes han trabajado con la evaluación, desde su prescripción hasta el uso de un conjunto de bibliografías para su enseñanza, procuramos comprender qué enfoques teóricos y concepciones evaluativas están presentes en estos cursos.

Entendemos que una concepción de evaluación se constituye a partir de un enfoque teórico que permite su conceptualización y la delimitación de las prácticas evaluativas.<sup>49</sup> Además, la constitución de estas concepciones puede revelar cómo operan sus teorías y, en consecuencia, sus usos en el contexto de la formación docente. Entendemos, al igual que Shadish, Cook y Leviton (1991), que las concepciones de evaluación deben ser analizadas desde sus enfoques teóricos, para identificar sus proposiciones, cuándo y dónde pueden ser utilizadas y los resultados a alcanzar.

## 5.2 MARCO TEÓRICO

Basamos el análisis en el concepto de *enfoque teórico*, entendiendo que permite al investigador situar su objeto de estudio y sus inquietudes en el ámbito del área de conocimiento en la que se inserta (Antropología, Biología, Filosofía, Pedagogía, Psicología y Sociología). En ella radica la representación histórica, las formas de concebir al hombre y el

---

<sup>49</sup>Todas las definiciones conceptuales de los conceptos de evaluación se pueden encontrar en el glosario de esta tesis.

mundo consistentes con los cambios socioculturales y teóricos en términos epistemológicos y prácticos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001; SILVA *et al.*, 2018). Por tanto, la comprensión de cualquier fenómeno se basa en la comprensión misma de su conceptualización, la cual se define, de manera diferente, por el área de conocimiento y por el enfoque teórico.

Por *concepción de evaluación* entendemos 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 venido produciendo en relación a las concepciones de educación que orientan las prácticas pedagógicas (CHUEIRI, 2008). En general estas concepciones “[...] corresponden a un conjunto de actividades o prácticas que un teórico o grupo de teóricos prescribe y cree en ellas como las mejores formas de realizar y llevar a cabo la evaluación” (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013, p. 35, nuestra traducción). Además, entendemos según Castro Rubilar *et al.* (2004, p. 85), que tanto

La evaluación, al igual que el currículum es un concepto polisémico, puesto que dependerá de la perspectiva teórica desde donde se enuncie la definición que se le dé. En este marco, estimamos que los conceptos no se dan ‘a priori’, dado que ellos son reconceptualizados en el contexto de la práctica, a partir de las concepciones de escuela, hombre y sociedad que se busca promover.

En este sentido, delimitamos, como marco conceptual, los términos *enfoque teórico*, entendido como aquel que ofrece las bases epistemológicas de un área de conocimiento determinada y, por tanto, influye en las formas en que se constituye una determinada *concepción de evaluación* particular. Esta última se asume aquí como una construcción teórica basada en un conjunto de ideas que les otorgan un estatus de concepción.

Además, articulamos esta discusión al concepto de *formación del profesorado*, que constituye el hilo conductor de los análisis, ya que la prescripción de la enseñanza de las teorías y concepciones evaluativas se da en los cursos de formación docente. Para Nóvoa (2017), es necesario pensar en la formación profesional del profesorado para el ejercicio de la profesión docente. Específicamente sobre el papel de las disciplinas en el contexto de la formación, el autor señala que

La enseñanza de las disciplinas no se puede verticalizar, sino que debe integrarse horizontalmente en temas de convergencia [...]. No es un conocimiento menor ni simplificado. Es un conocimiento diferente, anclado en la comprensión de la disciplina, su historia, sus dilemas y, sobre todo, su potencial para la formación de un ser humano (NÓVOA, 2017, p. 1116, nuestra traducción).



Entendemos, al igual que el autor, que la constitución de la profesionalidad docente no consiste únicamente en preparar al profesorado desde un punto de vista técnico, científico y pedagógico. La formación del profesorado, como formación profesional universitaria, debe estar orientada al ejercicio de la profesión, es decir, debe tener como centralidad la formación para el ejercicio de la docencia. Por tanto, quizás no haya mejor forma de juzgar el estado de una profesión que analizar la forma en que cada curso se ocupa de la formación de sus futuros profesionales (NÓVOA, 2017). En el caso de este estudio, el interés radica en identificar y analizar cómo los cursos de formación del profesorado en Educación Física en los países de América Latina hispanohablantes, han proporcionado la enseñanza de enfoques teóricos y concepciones de evaluación.

Con ello, los análisis se constituyeron a partir de la forma en que los planes de disciplinas prescriben la enseñanza sobre enfoques teóricos y concepciones de la evaluación y en qué medida las bibliografías prescritas contemplan y/o presentan evidencias de su enseñanza. Entendemos que cada bibliografía se basa en un enfoque teórico y una concepción de evaluación específica y, por tanto, pueden existir aproximaciones y distancias entre el conjunto de bibliografías y, en consecuencia, entre las disciplinas/cursos analizados.

Buscamos, en el contenido de las bibliografías la esencia de los enfoques teóricos y las concepciones de evaluación, entendiendo, así como Hansen, Alkin y Wallace (2013), que están asociadas a un autor específico o grupo de coautores y se describen con suficiente detalle para ser visto/reconocido como un enfoque coherente.

Para estos autores, es posible que existan creencias o valores (supuestos) que informen y justifiquen una determinada concepción de evaluación. Smith (2007) sostiene que tales creencias, cuando se desconectan del contexto y son llevadas a cabo por un grupo de individuos, como ideología de evaluación, distinta del enfoque o teoría que las subyace, pueden generar malentendidos de sus resultados. Compartimos con los autores su explicación de la dificultad de la existencia de desconexiones entre teorías y concepciones evaluativas, las que necesitarían alinearse con supuestos fundamentales y aspectos del propio enfoque, lo que refuerza la necesidad de comprenderlos en el contexto de la formación del profesorado.

También entendemos que cualquier análisis que provenga de fuentes de diferentes contextos debe basarse en el método comparativo (BLOCH, 1998), para poder captar las aproximaciones y distancias entre estas culturas y estos contextos.

Destacamos que esta discusión es necesaria tanto para el área de Educación, más ampliamente, como para el área de Educación Física, ya que ambos tienen elementos didáctico-pedagógicos en común y, entre ellos, la práctica de enseñanza y de evaluación, que

requiere del personal docente en formación y de quienes laboran en la docencia una aproximación constante de teorías que aporten al conocimiento y la proposición de prácticas evaluativas en el contexto del desempeño profesional.

A partir de allí fue necesario analizar los enfoques teóricos y las concepciones de evaluación en los cursos de formación docente de Educación Física en América Latina, tomando en cuenta aspectos que subyacen a los estudios historiográficos, pues, según Bloch (2001), en la trayectoria histórica de la humanidad, la gente tiende a mantener las palabras, pero dándoles nuevos significados. Así, cuando asumimos los conceptos de *enfoques teóricos* y *concepciones de evaluación* como palabras llenas de significados, no podríamos describirlos simplemente por su etimología, sino estudiar su “[...] 'semántica histórica' cuyo renacimiento hoy es necesario buscar” (BLOCH, 2001, p. 31, nuestra traducción).

En esta búsqueda nos preguntamos: ¿cuáles son los enfoques teóricos y las concepciones de la evaluación presentes en cada curso/país? Si bien los cursos se ofrecen en diferentes contextos culturales, ¿es posible identificar una unidad o aproximación entre enfoques teóricos, concepciones de evaluación y formación del profesorado en Educación Física? Hay distancias, qué son y qué las caracteriza?

A partir de los procesos de constitución de enfoques teóricos y concepciones de evaluación, entendemos que, en algunos casos, “[...] los préstamos carecen de unidad. Los documentos tienden a imponer su nomenclatura” (BLOCH, 2001, p. 136, nuestra traducción). En concreto, no nos interesa juzgar los usos de enfoques y concepciones, ni contrastar las ideas de una bibliografía con las de otra, sino resaltar sus especificidades, considerando el contexto en el que se encuentran.

Si bien se identificaron aproximaciones o variaciones en relación a los enfoques teóricos y las concepciones de evaluación presentes en las fuentes, ya sea por el momento en que fueron producidas o por el espacio geográfico en el que fueron prescritas, todos estos documentos fueron analizados en su particularidad e integridad, para que, una vez descompuestos, fueron reconstituidos en un proceso que se asemeja a la confección de una colcha de retazos (GINZBURG, 1989). Solo 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 y similitudes.

En cuanto a la importancia de no etiquetar a los autores ni juzgarlos en función de las concepciones de evaluación que presentan, señalamos, al igual que Flórez (1999, p. 27) que:

[...] el encierro de cada comunidad científica es aparente. Sus miembros están atravesados por intereses y concepciones del mundo propio de su época, de su país, de la tradición, de su clase social, y por las demandas socioeconómicas que la sociedad y el Estado formulan al científico.

Por ello, al analizar las fuentes de este marco teórico, entendemos que el ingreso a través del enfoque teórico, las concepciones de evaluación que las sustentan y su presencia en disciplinas específicas sobre el tema, nos ofrece pistas para comprender las concepciones formativas presentes en los cursos de Educación Física en países latinoamericanos de habla hispana. Con esto, es posible captar qué formación se está ofreciendo para pensar en el rol de desempeño profesional docente en Educación Física y la evaluación dirigida al contexto escolar, pues, como señala Nóvoa (2017), la imagen de la profesión docente es la imagen de sus instituciones de formación.

### 5.3 METODOLOGÍA

Se caracteriza por ser una investigación cualitativa de carácter exploratorio (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), basada en el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001). También se basa en el método comparativo (BLOCH, 1998), con el objetivo de comprender las similitudes y diferencias existentes entre las fuentes, las cuales están constituidas por planes de disciplinas específicas de evaluación, entendidas aquí como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000), y bibliografías a las que se prescriben en estos planes. Para el análisis, nos centramos en los enfoques teóricos y las concepciones de evaluación asumidas en estos documentos.

Inicialmente partimos de la base de datos existente, construida en la Universidad Federal de Espírito Santo a través del proyecto paraguas *Evaluación educativa en la formación de docentes en Educación Física en América Latina: diálogos con estudiantes*, que es financiado por el Edicto Universal CNPq n° 28/2018, con trámite n° 435.310/2018-6. La base de datos del proyecto paraguas se creó con base en cuatro criterios: a) ser una institución ubicada en un país de América Latina hispanohablante; b) contar con la oferta de un curso de formación para profesores en Educación Física; c) tener en su plan de estudios una asignatura específica sobre *evaluación educativa*; d) tener acceso abierto al plan de disciplina de evaluación<sup>50</sup> y/o mostrar interés en participar en la investigación, confirmando por correo electrónico; e) tener bibliografías prescritas que tengan en sus títulos palabras relacionadas

---

<sup>50</sup>Búsqueda realizada manualmente en los sitios *web* de las 38 instituciones para currículos y planes de disciplina.

con la evaluación en Educación. Entre los 18 países de habla hispana de América Latina, cinco cumplieron con todos los criterios: Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela, totalizando 11 disciplinas, como se muestra en la Tabla 6.

TABLA 6 – Criterios de inclusión de asignaturas por país/institución

<b>Criterio a</b>	<b>Criterio b</b>	<b>Criterio c</b>	<b>Criterio d</b>	<b>Criterio e</b>
Países	Número de instituciones que ofrecen cursos de Educación Física	Número de instituciones que ofrecen la disciplina de evaluación	Número de planes de disciplinas a los que se tuvo acceso	Número de planes que prescriben bibliografías sobre evaluación del área Educación
Argentina	71	4	2	0
Chile	24	17	5	5
Colombia	24	6	2	2
Ecuador	8	1	1	1
México	16	2	1	0
Perú	5	2	0	0
Uruguay	2	2	1	1
Venezuela	6	4	2	2
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>38</b>	<b>14</b>	<b>11</b>

Fuente: Elaborado por el autor.

Los datos de la Tabla 6 se obtuvieron del mapeo de contactos (correos electrónicos y teléfonos) de la gerencia y la coordinación de cursos disponibles en los sitios *web* de las instituciones. En la secuencia, escribimos una carta explicando los objetivos de la investigación, con una invitación a participar en el estudio, solicitando el plan de disciplina por correo electrónico. Este proceso ocurrió, en un principio, en el mes de enero de 2017 y se repitió en los meses de agosto de 2018 y mayo de 2019.

CUADRO 15 – Lista de disciplinas por país e institución

<b>Países</b>	<b>Instituciones/países</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Chile</b>	UDEC/CHL	Evaluación de aprendizajes
	UNACH/CHL	Metodología y evaluación de la Educación Física
	UNAB/CHL	Evaluación educacional
	UDAI/CHL	Currículum y evaluación
	UDAI/CHL	Evaluación educacional
<b>Colombia</b>	IUCESMAG/COL	Teoría de la evaluación escolar
	UCO/COL	Evaluación educativa
<b>Ecuador</b>	UNL/ECU	Evaluación curricular
<b>Uruguay</b>	UDELAR/URY	Evaluación
<b>Venezuela</b>	UNEG/VEN	Evaluación del aprendizaje
	UNELLEZ/VEN	Evaluación de los aprendizajes

Fuente: Elaborado por el autor.

El Cuadro 15 contiene los países, los nombres de las instituciones, sus siglas y los títulos de las disciplinas correspondientes a cada una de ellas. Para su elaboración, tuvimos en cuenta las informaciones presentes en los sitios *web* de las instituciones.

Después del mapeo de las fuentes, organizamos las bibliografías prescritas en los planes de disciplinas en dos bloques: a) aquellas que no presentaban la palabra evaluación en los títulos; y b) las que mencionaban el tema tanto en el idioma español (antropometría, evaluación, pruebas y/o test), como en inglés (*assessment, evaluation, measurement* y/o *test*).

De un total de 201 bibliografías prescritas en los 14 planes, 113 no tenían la palabra evaluación en sus títulos y 91 la tenían. Luego, se procedió a una nueva clasificación de bibliografías a partir de dos categorías: a) aquellas que articulaban el tema de la evaluación a una discusión en el área de Educación (70); y b) las que relacionaban el tema con el área de Educación Física (21). Sin embargo, asumimos para el análisis de este capítulo las pertenecientes a la primera categoría (Educación), correspondiendo así a las bibliografías de evaluación prescritas en 11 planes de disciplinas de cinco países (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela).<sup>51</sup>

Para la tabulación, los datos fueron procesados manualmente en Excel en dos archivos separados. El primero se organizó en base a las disciplinas y partes del plan en las que se prescribió la enseñanza de teorías y/o concepciones de evaluación. El segundo archivo tuvo en cuenta a los autores de las 70 bibliografías, sus enfoques teóricos y las concepciones de evaluación asumidas en los trabajos.

Finalmente, cruzamos los datos de los dos archivos, lo que nos permitió producir categorías de análisis *a posteriori* basadas en las concepciones de evaluación recurrentes en las diferentes disciplinas/bibliografías. Todo este proceso se basó en el método comparativo (BLOCH, 1998), partiendo del supuesto de que existen diferencias geográficas y culturales en relación a los contextos en los que se ofertan las disciplinas, y las bibliografías prescritas en ellas. Por ello, necesitaban ser interpretadas, primero, en sus especificidades, para posteriormente establecer comparaciones.

El trabajo de síntesis de bibliografías consistió en leerlas todas en su totalidad y producir una tabla con seis ítems: a) nombres de los autores; b) síntesis general de cada obra; c) enfoque teórico y concepción de evaluación; d) tipologías conceptuales de evaluación; e) instrumentos de evaluación; y f) referencias bibliográficas. Para este estudio nos dedicamos al

---

<sup>51</sup>De las 14 disciplinas que componen la base de datos, dos de Argentina (ISEFFD/ARG y UM/ARG) y una de México (UABC/MEX) solo prescriben bibliografías sobre evaluación en el área de Educación Física y, por tanto, fueron analizadas por separado en el capítulo VI.

análisis del ítem *c* (enfoque teórico y concepción de evaluación). Finalmente, revisamos las síntesis, haciendo ajustes y categorizando los datos según las aproximaciones y distancias.

Otro proceso de análisis consistió en identificar la prescripción de la enseñanza de los enfoques teóricos y concepciones de evaluación en las disciplinas, como se muestra en el Cuadro 16. En él especificamos: las siglas de los cursos/país; si existe o no la prescripción del tema; local del plan de disciplina donde se lo prescribe; número de bibliografías prescritas por plan que abordan una determinada concepción de evaluación; y sus respectivos autores.

Para producir el Cuadro 16, comparamos los títulos de las 70 bibliografías que abordan el tema desde el área de Educación, resultando en 58 títulos diferentes. En 50 de ellas fue posible identificar las concepciones de la evaluación y los enfoques teóricos que las sustentan. Así, 11 planes de disciplinas de cinco países (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela) y 50 bibliografías se constituyen como fuentes de análisis y discusión para este estudio.

CUADRO 16 – Disciplinas y bibliografías de Educación que prescriben concepciones de evaluación

Institución/país	Local del plan donde se prescribe	Bibliografías
UDEC/CHL	Bibliografías y objetivos	Castillo Arredondo (2002, 2003); Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Chile (2006); Coll, Barberá y Onrubia (2000); Flórez (1999); House (1994); Jorba y Sanmartí (2000); Santos Guerra (1996a, 1996b); Stake (2006)
UNAB/CHL	Bibliografías, contenidos y objetivos	Ahumada (2005); Casanova (1997); De La Torre (1994)
UNACH/CHL	Bibliografías y contenidos	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Castro <i>et al.</i> (2006); Lamas (2006); Muñoz Vega (2006)
UDAI/CHL	Bibliografías	Monedero Moya (1998)
UDAI/CHL	Bibliografías y objetivos	Ballester <i>et al.</i> (2000); Castillo Arredondo (2002); Chile (2009, 2018); Monereo (2009); Stobart (2010)
IUCESMAG/COL	Bibliografías y contenidos	Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997); Bogoya Maldonado (1999); Bustamante (2001); Castillo Arredondo (2002); Cerda (2000, 2003); Delgado (1996); Monedero Moya (1998); Niño Zafra (1998); Santos Guerra (1996b, 2003)
UCO/COL	Bibliografías y objetivos	Bustamante (1994); Casanova (1997); Lafourcade (1998); 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); Fernández Pérez (1986); 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); Amengual (1992); Ibar (2002); Lafourcade (1972); Santos Guerra (2003); Shaw (2003)

Fuente: Elaborado por el autor.

Según el Cuadro 16, nueve disciplinas (UDEC/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UDELAR/URY, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN) prescriben en el contenido y/u objetivos la enseñanza de teorías y/o concepciones de la evaluación y dos no (UDAI/CHL y UNL/ECU), pero todas prescriben a bibliografías para abordar el tema.

Establecimos como criterio la preservación de los conceptos e informaciones de acorde al contenido de las bibliografías, pues de la misma manera que un evaluador puede “[...] sugerir formas de organizar las actividades y metas identificadas por los interesados al desarrollar una lógica en un programa modelo, nosotros también, por necesidad, impusimos una solicitud a la lógica de los conceptos descritos en estas teorías” (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013, p. 38, nuestra traducción).

La opción de analizar en profundidad las concepciones de la evaluación en correlación con los enfoques teóricos que las sustentan fue una alternativa adoptada para posibilitar la comparación de estos enfoques y sus concepciones con las perspectivas de la formación docente en Educación Física en los diferentes países de América Latina hispanohablantes. En este sentido, los análisis se basaron específicamente en los contenidos de las bibliografías y no en la trayectoria de producción de sus autores. Por tanto, no nos interesaba etiquetar los trabajos, sino resaltar las especificidades y potencialidades de cada uno de ellos dentro de los cursos de formación docente como elementos importantes para la constitución de un marco teórico para pensar las prácticas evaluativas en el contexto de la futura actuación profesional.

#### 5.4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo, los análisis partieron de las preguntas: ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre los cursos/disciplinas considerando los enfoques teóricos y las concepciones de la evaluación? ¿Cómo dialogan o no estas concepciones de evaluación con la concepción de formación en Educación Física?

Pretendemos resaltar las concepciones que prevalecen en cada institución/curso e intentar comprender las razones que llevan a su recurrencia y comprenderlas de contexto a contexto. Capturar esta información requiere establecer una relación entre la concepción de evaluación y la concepción de la formación del curso y, en el caso de aquellos en los que se presenta más de una, es necesario, a través de pistas y evidencias, comprender por qué ocurre este hecho. Entendemos que la presencia de ciertos enfoques teóricos y concepciones de

evaluación se relaciona con el docente que imparte la disciplina, con sus objetivos y con lo que se pretende dentro de este conjunto que constituye la formación del profesorado.

Para ello partimos de los enfoques teóricos, considerando cómo se traducen en una concepción particular de evaluación, quiénes son sus autores de base y en qué disciplinas/cursos están presentes. Además, elaboramos siete tablas-síntesis, en las que indicamos en qué constituye la centralidad de cada una de las concepciones evaluativas. Como criterio de análisis, organizamos el estudio en siete temas basados en los enfoques teóricos: a) *Constructivismo*; b) *Constructivismo Sociocultural*; c) *Constructivismo Naturalista*; d) *Teoría Crítica*; e) *Conductismo*; f) *Funcionalismo Estructural*; y g) *Eclecticismo Teórico*.

#### **5.4.1 El *Constructivismo* y sus concepciones de la evaluación**

Dedicamos esta parte del estudio a la comprensión de las concepciones de evaluación que tienen su fundamentación en el *Constructivismo*. Ahumada (2005) destaca que, en las últimas décadas, han surgido muchos enfoques educativos para ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en la formulación de propuestas curriculares que se basan en la convergencia de diversas teorías psicológicas (constructivistas), que el autor divide en al menos tres:

- a) *Constructivismo endógeno*: inspirado en la teoría del equilibrio de Jean Piaget, en la que el mecanismo que sustenta la construcción del conocimiento es individual y los métodos que pueden favorecerlo son la exploración y descubrimiento del entorno físico;
- b) *Constructivismo dialéctico*: propuesto por Lev Vygotsky, quien basa su principal premisa en la negociación de significados a través de la interacción dialógica entre agentes educativos. La docencia, en este caso, solo debe brindar asistencia mediante ayudas que se ajusten a las dificultades de comprensión de los estudiantes;
- c) *Constructivismo exógeno*: defendido por David Merrill, sostiene que la construcción del conocimiento se da en un proceso en el que la información de origen externo es internalizada por el alumno y, a través de estructuras sintácticas, le hace establecer relaciones de significado personal.

De acuerdo a las bibliografías analizadas, identificamos las concepciones de evaluación que se basan en el *Constructivismo* (endógeno), según el Cuadro 17. En él



organizamos el enfoque teórico, las respectivas concepciones de evaluación, la bibliografía y la disciplina en la que fueron prescritas.

CUADRO 17 – *Constructivismo* y concepciones de evaluación en las disciplinas

Enfoque teórico	Concepción de evaluación	Bibliografía	Disciplinas/institución
Constructivismo	Auténtica	Ahumada (2005)	UNAB/CHL
		Monereo (2009)	UDAI/CHL
	Contínua	Castillo Arredondo (2002, 2003), Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003, 2012)	UDEC/CHL, UNACH/CHL, UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU
	Comunicativa	Coll y Martín (1996), Coll <i>et al.</i> (2000)	UNEG/VEN, UDEC/CHL
		Monedero Moya (1998)	UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UDELAR/URY
	Como investigación	Pérez y Bustamante (1996)	UCO/COL
		Bustamante (1994, 2001)	IUCESMAG/COL, UCO/COL
	Edumétrica	Muñoz Vega (2006)	UNACH/CHL
Mediadora	Hoffmann (1991)	UDELAR/URY	

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Según el Cuadro 17, seis concepciones de evaluación se basan en el enfoque teórico constructivista. También identificamos que las concepciones de evaluación son recurrentes en las disciplinas/cursos en Chile (UNAB, UDAI, UDAI, UDEC y UNACH), Colombia (IUCESMAG y UCO), Ecuador (UNL), Uruguay (UDELAR) y Venezuela (UNEG).

Los cursos/disciplinas de formación del profesorado en Educación Física de los cinco países han prescrito una diversidad de bibliografías que se basan en el *Constructivismo* de Jean Piaget (1954), quien concibe el aprendizaje desde etapas del desarrollo cognitivo. Al tratarse de un acercamiento a la Psicología, el autor considera que el factor biológico determina la cultura de un individuo.

En este caso, son cinco las concepciones de evaluación que se originan de este enfoque teórico (*continua, comunicativa, como investigación, edumétrica y mediadora*). A partir de estas concepciones, observamos un grupo de autores que se basan en este enfoque, pero producen sus propias concepciones de evaluación. Es decir, es necesario entender que el área (Psicología en este caso) no define la concepción en sí, sino que es el enfoque teórico adoptado por estos autores el que tiene sus consecuencias en una concepción evaluativa específica. Esto, a su vez, ofrece pistas sobre por qué algunos de ellos se repiten en diferentes disciplinas/cursos y otros son únicos en ciertos contextos.

La concepción de la *evaluación (auténtica)* basada en el *Constructivismo* (exógeno) de David Merrill y en el área de la Pedagogía se basa en la idea de *Aprendizaje Significativo*

(AHUMADA, 2005; MONEREO, 2009). En este caso, los principios consensuales permiten realizar una evaluación, en la que prima la toma de decisiones sobre los resultados obtenidos para la posterior reorientación de las prácticas pedagógicas.

Cuando comparamos las concepciones (en base a bibliografías prescritas en los planes) entre disciplinas, notamos cierta singularidad: a) en Chile, las concepciones son *auténtica* y *edumétrica*; b) en Colombia, la *evaluación como investigación*; y c) en Uruguay, la concepción *mediadora*. Otro aspecto corresponde a la presencia de una misma concepción de evaluación en disciplinas de diferentes países, tales como: *comunicativa* (Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela) y *continua* (Chile, Colombia y Ecuador). La definición de lo central de cada una de las concepciones pertenecientes al enfoque constructivista se muestra en el Cuadro 18.

CUADRO 18 – Síntesis de las concepciones de evaluación constructivista

Concepción de evaluación	Bibliografía	Resumen de las concepciones
<b>Auténtica</b>	Ahumada (2005) Monereo (2009)	Se asume que el aprendizaje contextualizado debe ser evaluado de forma auténtica y, por ello, evaluación consiste en la resolución de tareas complejas y motivadoras, en las que los estudiantes necesitan utilizar sus conocimientos previos y una variedad de habilidades complejas para resolver problemas reales o generar respuestas originales. Esta concepción se enfoca en el desempeño del estudiante e incluye una variedad de estrategias holísticas. Su principal objetivo es identificar lo que el alumnado sabe y lo que hace con lo que sabe, utilizando, para ello instrumentos que permitan recuperar evidencias reales y experiencias significativas en torno a diversos tipos de conocimientos. Hay tres dimensiones para enseñar o evaluar auténticamente: ser realista en relación con el área evaluada; ser relevante para el estudiante; y promover la socialización del alumnado
<b>Continúa</b>	Castillo Arredondo (2002, 2003) Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003, 2012)	El carácter continuo o progresivo de la evaluación le confiere una dimensión formativa, dejando de lado una revisión modificativa de los aspectos o elementos del modelo didáctico que lo requieran. Es una evaluación con consecuencias en la toma de decisiones, que ocurre al inicio, durante como al final del proceso. Implica que cada sesión de evaluación tiene un significado acumulativo. Como es continuo y tiene una función formativa, tiene como objetivo observar, monitorear y analizar periódicamente los procesos y resultados, potenciando avances positivos e identificando dificultades específicas que deben ser atendidas con atención. Lo importante es que los sujetos participantes se sientan satisfechos, motivados y predispuestos a esforzarse y progresar en los procesos de enseñanza y aprendizaje
<b>Comunicativa</b>	Coll y Martín (1996) Coll <i>et al.</i> (2000) Monedero Moya (1998)	Su dimensión comunicativa hace que la evaluación se entienda como un factor adicional al proceso de evaluación que surge luego de su finalización y se refleja en la comunicación de sus resultados a los destinatarios. La intención comunicativa de la evaluación preside la idea de que todo el proceso influye de manera decisiva en sus componentes, por lo que destaca la importancia de utilizar criterios e indicadores, tanto en la planificación de la evaluación, como en la elaboración de juicios de valor y la comunicación de los resultados a los agentes directamente involucrados en el proceso. Así, el análisis de las prácticas de evaluación debe tener en cuenta, qué y por qué de ciertos resultados
<b>Como investigación</b>	Pérez y Bustamante (1996) Bustamante (1994, 2001)	El término investigación se refiere a la existencia de un proceso planificado, sistemático y continuo, en el que se recopila información que luego se utiliza para redirigir, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos y tipos de interacciones. La evaluación se entiende como una ventana a través de la cual es posible ver el rumbo que están tomando los procesos de enseñanza y aprendizaje o el estado en el que se encuentran estos procesos. También presupone, sobre todo, mucha voluntad de los implicados en los procesos de evaluación, especialmente del profesorado, que debe tener una visión integral del papel de la educación y la evaluación
<b>Edumétrica</b>	Muñoz Vega (2006)	Partiendo del supuesto de que todos los estudiantes son diferentes y que la enseñanza debe adaptarse a ellos, esta concepción entiende que, si se dan las condiciones de enseñanza necesarias, se espera que un alto porcentaje de estudiantes logre el aprendizaje deseado. Concibe que todos los estudiantes pueden aprender, siempre que la enseñanza se adapte a sus necesidades educativas. En este sentido, se compara a cada alumno y, por tanto, la evaluación se define en base a criterios. El educador está destinado al rol de guiar los procesos de aprendizaje hasta que los estudiantes alcancen las metas propuestas
<b>Mediadora</b>	Hoffmann (1991)	Se trata de un complejo proceso educativo dirigido fundamentalmente a incentivar y orientar al alumnado hacia la producción de conocimientos cualitativamente superiores, mediante la profundización de las preguntas propuestas, brindando oportunidades para nuevas experiencias, lecturas o cualquier procedimiento que enriquezca el tema de estudio. El concepto de mediación se basa en el proceso dialógico y cooperativo entre alumnado y profesorado que aprenden sobre sí mismos durante el proceso de evaluación

Fuente: Elaborado por el autor.

Analizando este enfoque teórico y sus concepciones de evaluación a partir de las prescripciones de los planes de disciplinas, encontramos similitudes. En cuanto a la concepción de *evaluación continua*, vimos que el plan UDEC/CHL (2003, p. 1) prescribe “Caracterizar los elementos teóricos centrales del proceso de regulación continua de los aprendizajes en tanto finalidad de la evaluación”. Además, la asignatura propone “Explicitar principios y herramientas claves de los principales enfoques evaluativos para el aprendizaje y *evaluación por competencias* [...]. Interpretación de los resultados desde las distintas perspectivas evaluativas”. Si bien la enseñanza de la concepción de *evaluación comunicativa* no está indicada en el plan UDEC/CHL, los fragmentos refuerzan la presencia del enfoque teórico constructivista, ya que se establece como objetivos de la disciplina proporcionar los elementos para comprender y acercar al alumnado en formación a una *evaluación basada en competencias*.

Un procedimiento similar se identifica en la disciplina UDAIL/CHL (2016, p. 5), que prescribe, en sus objetivos, la enseñanza de las concepciones de *evaluación auténtica y para el aprendizaje*

Trabajo grupal donde los estudiantes analizan instrumentos curriculares, proponen marcos evaluativos (criterios y dimensiones) para algunas disciplinas escolares y analizan críticamente evaluaciones (en lo posible auténticas) [...] Comprender los principios básicos de la *evaluación para el aprendizaje* y su relación con la enseñanza.

Aún sin identificar la concepción de *evaluación continua* como contenido didáctico, hay indicios del abordaje de la disciplina UDAIL/CHL con el *Constructivismo*.

En UNEG/VEN, la asociación entre la concepción de *evaluación comunicativa* y la prescripción del plan para discutirla se acerca de tal manera que da pistas de que esta es también la concepción de formación presente en el curso, especialmente al anunciar que pretende desarrollarse en el alumnado “Evalúa las competencias de los estudiantes para asegurar la formación integral y un determinado perfil de egreso, con responsabilidad, comunicación asertiva con apoyo en referentes pedagógicos y metodológicos validos” (UNEG/VEN, 2007, p. 2).

La disciplina IUCESMAG/COL realiza aproximaciones con dos concepciones de evaluación que tienen sus bases en el *Constructivismo*, ofreciendo pistas de que las concepciones *continua* y *comunicativa* reflejan la concepción de formación del curso.

De igual manera, se considera pertinente mencionar que todos estos medios e instrumentos se aplicarán sobre la plataforma que brinda la EVALUACIÓN CONTINUA, misma que posibilita establecer el avance del proceso con fines de mejoramiento y evita que se caiga en subjetividades (IUCESMAG/COL, 2015, p. 9).

La UNL/ECU no presenta en su plan un objetivo relacionado con la concepción de *evaluación continua* y el enfoque constructivista. La disciplina, a su vez, pretende aportar los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que faciliten la práctica profesional de los futuros profesores de cultura física y deportiva en la aplicación de metodología básica para la evaluación de programas de estudio en el área de Educación Física, en las instituciones educativas inicial, básica y media, así como la evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado, orientada al mejoramiento de la calidad de los procesos educativos. Como las bibliografías prescritas no son específicas del área de Educación Física, la evidencia muestra una posible alineación de la evaluación del curso con un enfoque constructivista.

Entre las disciplinas que se alejan de las concepciones de evaluación de las bibliografías que se basan en el *Constructivismo*, tenemos: UDAI/CHL (*comunicativa*); UNAB/CHL (*auténtica*); UNACH/CHL (*continua y edumétrica*); UCO/COL (*como investigación*); UNL/ECU (*continua*); UDELAR/URY (*comunicativa y mediadora*); y UNEG/VEN (*comunicativa*).

Notamos en esta categoría que hay, en las disciplinas de los diferentes cursos, una variedad de autores que parten del enfoque constructivista y aportan diferentes conceptos (concepciones) para definir su comprensión de la evaluación, como se muestra en el Cuadro 18.

En general, vemos que estas bibliografías sostienen que la aproximación entre la evaluación y el sujeto del aprendizaje consiste en: establecer una relación estrecha entre ellos, requiriendo más tiempo del profesorado para la función de evaluar (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012); comprender que los alumnos son diferentes y que la evaluación debe adaptarse a ellos (MUÑOZ VEGA, 2006); proponer esquemas de intelección constituidos por la comprobación de hipótesis, dado su carácter investigador (BUSTAMANTE, 1994; PÉREZ; BUSTAMANTE, 1996); reconocer los conocimientos culturales asimilados y apropiados por los estudiantes como esenciales para su desarrollo (MONEDERO MOYA, 1998; COLL; BARBERÁ; ONRUBIA, 2014); buscar incesantemente comprender las dificultades de los estudiantes (HOFFMANN, 1991).

Entendemos que pensar en una concepción de evaluación basada en el *Constructivismo* de Piaget es pensar en un *a priori* que se establece a través de objetivos de aprendizaje, que pueden ser por competencias y habilidades previamente prescritas al sujeto y

que, al mismo tiempo, define lo que necesita hacer y lograr en cada etapa y/o fase de desarrollo.

Por tanto, esta discusión en los cursos de formación docente es relevante para que los estudiantes comprendan que este enfoque teórico (constructivista) ha influido en muchas reformas curriculares, incluso estando presente en algunas de ellas en los tiempos actuales. Esto requiere un esfuerzo por parte de los docentes de las disciplinas de cualquier curso de formación del profesorado para brindar a sus alumnos discusiones que les ayuden a comprender lo que significa enseñar y evaluar a partir de un enfoque teórico constructivista. Al mismo tiempo, es necesario mostrar cómo las concepciones de evaluación que parten de este enfoque se materializarán en la práctica pedagógica del personal docente, especialmente en la forma de concebir los registros de evaluación, tanto en lo que se refiere al uso de determinados instrumentos como en la forma en que estos les permitirán establecer un juicio de valor y toma de decisión con base en los datos obtenidos de las evaluaciones.

#### 5.4.2 El Constructivismo Sociocultural y sus concepciones de evaluación

De acuerdo con las bibliografías prescritas en los planes de disciplinas, identificamos las concepciones de evaluación que se basan en el enfoque constructivista sociocultural (dialéctico), como se muestra en el Cuadro 19.

CUADRO 19 – *Constructivismo Sociocultural* y concepciones de evaluación

Enfoque teórico	Concepción de evaluación	Bibliografía	Disciplinas/institución
Constructivismo Sociocultural	Comprensiva	Castro <i>et al.</i> (2006)	UNACH/CHL
	Constructivista	Alfaro (2000)	UNELLEZ/VEN
		Camilloni <i>et al.</i> (1998)	UDELAR/URY
		Flórez (1999)	UDEC/CHL
	Para el aprendizaje	Chile (2006, 2009, 2018), Stobart (2010)	UDAII/CHL, UDEC/CHL
	Participativa y constructiva	Hidalgo y Silva (2003)	UNEG/VEN
	Por competencias	Bogoya Maldonado (1999)	IUCESMAG/COL
	Cualitativa formativa	Casanova (1997)	UNAB/CHL, UCO/COL
Reguladora	Jorba y Sanmartí (2000)	UDEC/CHL	

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Según el Cuadro 19, identificamos siete concepciones de evaluación que se basan en el enfoque teórico del *Constructivismo Sociocultural* que se fundamenta en la Psicología Cultural Histórica de Lev Vygotsky (1980), que asume los procesos de aprendizaje desde las

zonas de desarrollo próximo y la evaluación dentro de una lógica que privilegia el *saber*, el *no saber* y el *todavía no saber* (ESTEBAN, 2003).

Identificamos que las concepciones de evaluación de este enfoque son recurrentes en las disciplinas/cursos de Chile (UNAB, UDAI, UDEC y UNACH), Colombia (IUCESMAG y UCO), Uruguay (UDELAR) y Venezuela (UNELLEZ y UNEG).

A partir de las comparaciones entre las concepciones de evaluación de las bibliografías y las disciplinas donde se prescribieron, encontramos algunas singularidades: a) en Chile, las concepciones *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 de evaluación en disciplinas de diferentes países, tales como: la *constructivista* (Chile, Uruguay y Venezuela), y la *cualitativa formativa* (Chile y Colombia). La síntesis de las concepciones pertenecientes al *Constructivismo Sociocultural* se organizó en el Cuadro 20.

CUADRO 20 – Síntesis de las concepciones de evaluación constructivistas socioculturales (continuación)

Concepción de evaluación	Bibliografía	Resumen de las concepciones
<b>Comprensiva</b>	Castro <i>et al.</i> (2006)	Debe ser integral, continua, cooperativa, flexible, formativa y formadora. Esta concepción integral plantea un desafío al sistema de evaluación que requiere una atención focalizada en el proceso, para que el profesorado pueda realizar interpretaciones adecuadas de las respuestas y comportamientos del alumnado. En la evaluación, el diseño integral es lo más cercano a un concepto de valoración, porque, a través del proceso, permite una mejor comprensión de los intereses, necesidades y actividades en relación a las personas evaluadas. En opinión de sus partidarios, la evaluación integral permite una comprensión más profunda del significado del objeto de evaluación incluyendo: el proceso, cualidades, valores, actitudes e ideas
<b>Constructivista</b>	Alfaro (2000) Camilloni <i>et al.</i> (1998) Flórez (1999)	Significa reconocer las posibles formas de comprensión de los procesos de aprendizaje, tanto por parte de los profesores como de los propios alumnos. Este proceso también está integrado en la situación docente. En él, el concepto de enseñanza y aprendizaje genera una concepción cualitativa de evaluación, que se concibe como un proceso continuo, formativo, interactivo y global. Con esto, se evalúa el progreso realizado por los estudiantes, configurando el proceso de evaluación individual o grupal de manera constructiva, en la que los significados y valores personales adquieren una importancia fundamental. Su postulado interactivo requiere la relación con el otro en el proceso de construcción del conocimiento
<b>Para el aprendizaje</b>	Stobart (2010) Chile (2006, 2009, 2018)	Considera que el aprendizaje es un proceso social y cultural en el que el individuo construye significados. La evaluación para el aprendizaje es un intento consciente de convertirla en un elemento productivo del proceso de aprendizaje, logrado en el aula y entendida como una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje efectivos. Está más cerca de las ideas de estilos de aprendizaje e inteligencia emocional. Esta concepción entiende que la evaluación es un elemento dentro de un sistema más amplio que incluye el currículo, la cultura escolar y las formas de enseñanza. En ella, la evaluación se interpreta de manera amplia y se refiere a la obtención de evidencias relacionadas con la situación específica del alumnado, con el fin de brindar retroalimentación que les ayude a avanzar. Su énfasis está en la autorregulación y autonomía del estudiantado en relación con su aprendizaje, competencia que se desarrolla a través de la autoevaluación y el diálogo en el aula
<b>Participativa y constructiva</b>	Hidalgo y Silva (2003)	Sostiene que los conceptos de conocimiento y evaluación son valiosos. El primero es considerado un producto social y el segundo, un proceso dinámico, interactivo y centrado en el sujeto, enfatizado en los instrumentos que construye a partir de la realidad que percibe para transformar la visión de sí mismo, del otro y del mundo que lo rodea. Está orientada a la valoración como reflejo crítico de los procesos de aprendizaje que reivindican la dignidad humana con el fin de promover la equidad e igualdad social del alumnado. Fomenta la participación plena y efectiva de la familia y otros miembros del contexto social. También anima a los docentes a reflexionar sobre su metodología de enseñanza, con el fin de reconsiderar, reorientar y mejorar su práctica educativa, con el fin de minimizar la exclusión de estudiantes de diferentes niveles educativos



CUADRO 20 – Síntesis de las concepciones de evaluación constructivistas socioculturales (conclusión)

Concepción de evaluación	Bibliografía	Resumen de las concepciones
<b>Por competencias</b>	Bogoya Maldonado (1999)	Propone una competencia graduada en niveles, la cual está presente en los estudiantes de manera diferente. Por ello, requiere el uso de diferentes metodologías para su reconocimiento y establece una categoría predominante. En cada nivel, la competencia es vista como un potencial o habilidad para escenificar una situación problemática y resolverla, explicar su solución, controlarse y tomar una posición al respecto. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de crear y comparar textos, realizar operaciones, medir e integrar datos y cantidades numéricas en un contexto. Además de la aplicación de los instrumentos y sus análisis fragmentados, la evaluación debe permitir un diálogo directo entre sus actores, reconociendo sus estados de competencia como punto de partida para su progresiva calificación en un proceso que nunca termina y cuyos efectos se enmarcan en un proyecto de sociedad que sabe vivir con las diferencias
<b>Cualitativa formativa</b>	Casanova (1997)	Destaca la necesidad de incorporar la evaluación en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que parte de una función esencialmente formativa, con el propósito de mejorar progresivamente las prácticas de evaluación y alcanzar los objetivos en el mayor número de situaciones posibles. En ella, el alumnado participa en la recolección y análisis de datos, lo que efectivamente contribuye a prepararlos para la argumentación y observación sobre las ideas de otros colegas, resultando así en una valoración objetiva de los resultados de la evaluación
<b>Reguladora</b>	Jorba y Sanmartí (2000)	Asume la evaluación como piedra angular de todo el dispositivo pedagógico y, por tanto, debe permitir reconocer cuáles son las dificultades que encuentran los estudiantes en su proceso de aprendizaje y cuáles son las mejores estrategias a superar. Entre los elementos que favorecen la evaluación como regulación, destaca la comunicación entre profesorado y alumnado, como un proceso que facilita la negociación y permite llegar a un acuerdo. Además, entiende que para enriquecer el trabajo colectivo y construir un proyecto educativo, más que reflexionar sobre por qué, para quién, qué y cómo evaluar, el profesorado debe enseñar a los alumnos a autoevaluarse

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Comparando las concepciones de la evaluación con las prescripciones de los planes de disciplinas, identificamos algunas similitudes. En UDEC/CHL, con la concepción de *evaluación constructivista* a la hora de 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 del subsector de aprendizaje correspondiente a su especialidad para determinar estrategias de implementación (UDEC/CHL, 2013, p. 1-5).

Si bien no existe una dirección para enseñar la concepción de *evaluación por competencias*, en el plan de disciplina IUCESMAG/COL (2015, p. 2), identificamos algunas aproximaciones como:

Se busca que el estudiante analice, caracterice y asimile a sus contextos formativos de aprendizaje y práctica pedagógica, el proceso conceptual, procedimental, actitudinal y normativo de la evaluación en el ámbito educativo, punto que resulta crucial para garantizar un proceso formativo integral pertinente y ajustado a las normas y competencias planteadas para el contexto educativo y profesional.

Una dirección similar ocurrió en la disciplina UCO/COL en relación a la no prescripción de enseñanza de la concepción de *evaluación cualitativa formativa*, sin embargo se evidencia un acercamiento al *Constructivismo Sociocultural* al anunciar que uno de sus objetivos es “A través del curso se pretende formar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, en las que ya los estudiantes deben tener fundamentación puesto que ellas son las competencias básicas de la educación en Colombia” (UCO/COL, 2008, p. 2).

Entre las disciplinas que se distancian de las concepciones de evaluación de las bibliografías que se basan en el enfoque constructivista sociocultural, tenemos: UNAB/CHL (*cualitativa formativa*), UNACH/CHL (*comprensiva*), UDAIL/CHL (*para el aprendizaje*), UDELAR/URY (*constructivista*), UNEG/VEN (*participativa y constructiva*) y UNELLEZ/VEN (*constructiva*).

En concreto, hemos visto que las concepciones de evaluación pertenecientes al *Constructivismo Sociocultural* comprenden que: a) el contenido de las estructuras de pensamiento está dado por los conocimientos y significados que son socialmente aceptados y, por tanto, el aprendizaje es internalizado por los significados que tienen los elementos culturales en el contexto de la interacción social (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004); b) los procesos de aprendizaje se desarrollan de manera progresiva, dialógica y colectiva (ALFARO, 2000); c) los estudiantes también participan en el diseño y aplicación de sus propias reglas

escolares y también pueden dirigirlas (FLÓREZ, 1999); d) su riqueza teórica radica en la posibilidad de generar propuestas prácticas para los procesos de enseñanza y aprendizaje (CAMILLONI *et al.*, 1998); e) 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); f) el conocimiento es una construcción del ser humano a través de procesos psicológicos superiores, que se adquieren e interiorizan en un contexto social (HIDALGO; SILVA, 2007); g) el diálogo directo con los sujetos de la evaluación permite reconocer el punto de partida y establecer una calificación progresiva (BOGOYA MALDONADO, 1999); h) el aprendizaje y la evaluación deben ser igualmente formativos (CASANOVA, 1997); i) el aprendizaje se basa en la evaluación como regulación, autorregulación e interacción social (JORBA; SANMARTÍ, 2000).

En otras palabras, todas estas concepciones se basan en el *Constructivismo Sociocultural* de Vygotsky, para quien el aprendizaje tiene lugar en el contexto sociocultural. A mayor interacción, mayores posibilidades de construcción y asimilación de conocimientos y, por tanto, para evaluarlos es necesario tener en cuenta las características de cada individuo.

En este caso, entendemos que las disciplinas de Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela han brindado a los estudiantes en formación en cursos de Educación Física la enseñanza de concepciones evaluativas basadas en el enfoque teórico constructivista sociocultural que, a su vez, privilegia los aprendizajes adquiridos a través de procesos de estímulos e interacciones sociales.

En este sentido, el estudio y comprensión de los impactos de un enfoque teórico constructivista sobre las prácticas de evaluación diaria adquiere una gran importancia en los cursos de formación del profesorado, de manera que el alumnado obtenga claridad sobre el significado atribuido al tema de aprendizaje en diferentes enfoques constructivistas. Al fin y al cabo, una cosa es entender que el aprendizaje del sujeto se da a través de etapas de desarrollo y, por tanto, el entorno tendrá poca influencia en este proceso, como es el caso del *Constructivismo* de Piaget; otra cosa es entender que el aprendizaje se da a través de interacciones sociales y, a mayores estímulos, mayores procesos de aprendizaje, como es el caso del *Constructivismo Sociocultural* propuesto por Vygotsky.

En este sentido, el desafío que surge en los cursos de formación docente es pensar cómo estas teorías pueden ayudar a elegir una concepción de evaluación que ayude al profesorado en sus procesos evaluativos y, al mismo tiempo, se alineen entre sí. Un curso de formación que tenga como objetivo capacitar a sus estudiantes para que actúen como docentes

debe permitir una comprensión más amplia del alcance teórico de la evaluación, pero al mismo tiempo, debe dejar claro qué perspectiva prevalece en el curso, así como en qué medida un enfoque teórico y una concepción de evaluación pueden traducirse en la materialización de prácticas evaluativas, principalmente en el uso de sus resultados.

#### 5.4.3 El *Constructivismo Naturalista* y su concepción de la evaluación

De acuerdo con una bibliografía prescrita en el plan de una disciplina, identificamos que se basa en el enfoque constructivista naturalista (exógeno) como se muestra en el Cuadro 21. En él también especificamos la síntesis de esta concepción.

CUADRO 21 – *Constructivismo Naturalista* y concepción de evaluación por disciplina

Enfoque teórico	Concepción de evaluación	Bibliografía	Disciplinas/institución
Constructivismo naturalista	Consensual	Ibar (2002)	UNELLEZ/VEN
Resumen de la concepción			
A partir de estilos socializados, asume que los objetivos de la evaluación deben ser conocidos y pretendidos por todos los usuarios, colocando así a toda la comunidad escolar en la posición de evaluadores. Evalúa todos los elementos del currículo y otras variables influyentes en la escuela, pero cada uno de ellos debe ser evaluado y analizado por separado y utilizando los procedimientos adecuados para cada uno de ellos			

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Según el Cuadro 21, identificamos que la concepción de *evaluación consensual* se basa en el enfoque teórico constructivista naturalista con base epistemológica en los estudios sociológicos de Egon Guba e Yvonna Lincoln. Esta concepción estuvo presente en la disciplina de UNELLEZ/VEN. Sin embargo, al analizar las prescripciones de los contenidos y objetivos de la disciplina, no identificamos el enfoque teórico y la referida concepción de evaluación.

La concepción de *evaluación consensuada* es el resultado de las apropiaciones que Ibar (2002) ha hecho de la *evaluación negociada* de Egon Guba e Yvonna Lincoln, caracterizada por otorgar fiabilidad y autenticidad a la evaluación. Para Ibar (2002), los preceptos de confiabilidad son principalmente criterios metodológicos, provenientes, en gran parte, de la Antropología y la Sociología. Por otro lado, los criterios de autenticidad se derivan sólo como consecuencia de los supuestos metafísicos de la investigación constructivista naturalista y son considerablemente más interpretativos.

Ibar (2002) también delimita su propia teoría, titulada Modelos de Estudio de Costos con un enfoque en los aspectos económicos. Asumiendo que estos objetivos deben ser

conocidos y pretendidos por todos los usuarios, la evaluación coloca a todo el grupo escolar en condiciones de evaluadores conducen al modelo consensual. Esto incluye la evaluación de todos los elementos del currículo y otras variables que influyen en la escuela y, por tanto, deben ser estudiadas por separado, con la elección de los procedimientos más adecuados para cada uno de ellos.

En este caso, se entiende que el estudio de la evaluación, desde el enfoque teórico *Constructivista Naturalista* y su respectiva concepción de la *evaluación (consensuada)*, permite a los estudiantes en los cursos de formación del profesorado comprender la amplitud que asume la *evaluación educativa* en la práctica profesional docente. Todo ello ha reforzado la extensión del concepto de evaluación en sí, más aún cuando su lectura y análisis se realiza a la luz de diferentes teorías, en este caso desde el enfoque *Constructivista Naturalista*.

El énfasis que se le da en esta categoría, en el conjunto de elementos que constituyen la dinámica escolar y que necesitan una evaluación que se haga en sus particularidades, nos lleva a entender que la concepción de *evaluación consensual* está mucho más cerca de las discusiones de la *evaluación institucional* (que corresponde a una de las áreas que constituyen el campo de la *evaluación educativa*) que propiamente, una evaluación centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos que el potencial de esta discusión, en los cursos de formación docente, radica en que, cuando estos estudiantes estén en la profesión, puedan movilizar esta concepción de evaluación en sus prácticas evaluativas diarias, especialmente si llegan a ocupar puestos de dirección escolar. Por tanto, el uso de esta bibliografía (IBAR, 2002) ayuda a pensar en un aspecto que necesita mayor atención en los demás cursos de formación docente analizados en este capítulo. Además, la obra ofrece elementos para reflexionar sobre los procesos de *evaluación docente*, los programas educativos y la gestión de las instituciones escolares.

#### **5.4.4 Enfoques Críticos y sus concepciones de evaluación**

A partir de las bibliografías prescritas en los planes de disciplinas, identificamos concepciones de evaluación que se basan en enfoques *Críticos*, como se muestra en el Cuadro 22.

CUADRO 22 – Enfoques críticos y concepciones de evaluación en las disciplinas

Enfoque teórico	Concepción de evaluación	Bibliografía	Disciplinas/institución
Materialismo Histórico-Dialéctico	Dialéctica de la totalidad	Cerda (2000, 2003)	IUCESMAG/COL
Teoría de la Justicia	Justicia pedagógica	Lamas (2006)	UNACH/CHL
Sociocrítico	Democrática	Mateo Andrés (2006)	UNL/ECU
		House (1994)	UDEC/CHL
		Ballester <i>et al.</i> (2000)	UDAI/CHL
		Santos Guerra (1996a, 1996b, 1998, 2000, 2003)	UDEC/CHL, IUCESMAG/COL, UNELLEZ/VEN, UDELAR/URY
	Cualitativa	Bertoni <i>et al.</i> (1997)	IUCESMAG/COL, UDELAR/URY
		Niño Zafra (1998)	IUCESMAG/COL
		Shaw (2003)	UNELLEZ/VEN
	Contrahegemónica	Sales y Torres (1993)	UDELAR/URY
Responsiva	Stake (2006)	UDEC/CHL	

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Según el Cuadro 22, los enfoques teóricos críticos se clasificaron en tres. *Teoría de la Justicia*, *Materialismo Histórico-Dialéctico* y *Sociocrítico*. También observamos que las concepciones de evaluación son recurrentes en las disciplinas/cursos en Chile (UNACH, UDEC y UDAI), Colombia (IUCESMAG), Ecuador (UNL), Uruguay (UDELAR) y Venezuela (UNELLEZ).

También identificamos que los enfoques teóricos que se basan en el *Materialismo Histórico-Dialéctico* y en la *Teoría de la Justicia* se despliegan en al menos dos concepciones de evaluación (*dialéctica de la totalidad* y *justicia pedagógica*, respectivamente), y los basados en el enfoque *Sociocrítico* corresponden a cuatro concepciones (*democrática*, *cualitativa*, *contrahegemónica* y *responsiva*).

Al establecer una comparación de estas concepciones de evaluación y su recurrencia en las disciplinas identificadas algunas exclusividades: a) en Chile, prevalecen las concepciones *justicia pedagógica* y *responsiva*; b) en Colombia, la *dialéctica de la totalidad*; y c) en Uruguay, la *contrahegemónica*. Otro aspecto corresponde a la presencia de una misma concepción de evaluación en disciplinas 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* (CERDA, 2000, 2003) se basa en el *Materialismo Histórico-Dialéctico* a partir del filósofo Lucien Goldamn. Según Frederico (2004), este enfoque presupone la unidad de sujeto y objeto y la unidad de teoría y

práctica. Es decir, la evaluación tiene como objetivo armonizar y unificar aspectos antagónicos de un todo (CERDA, 2000).

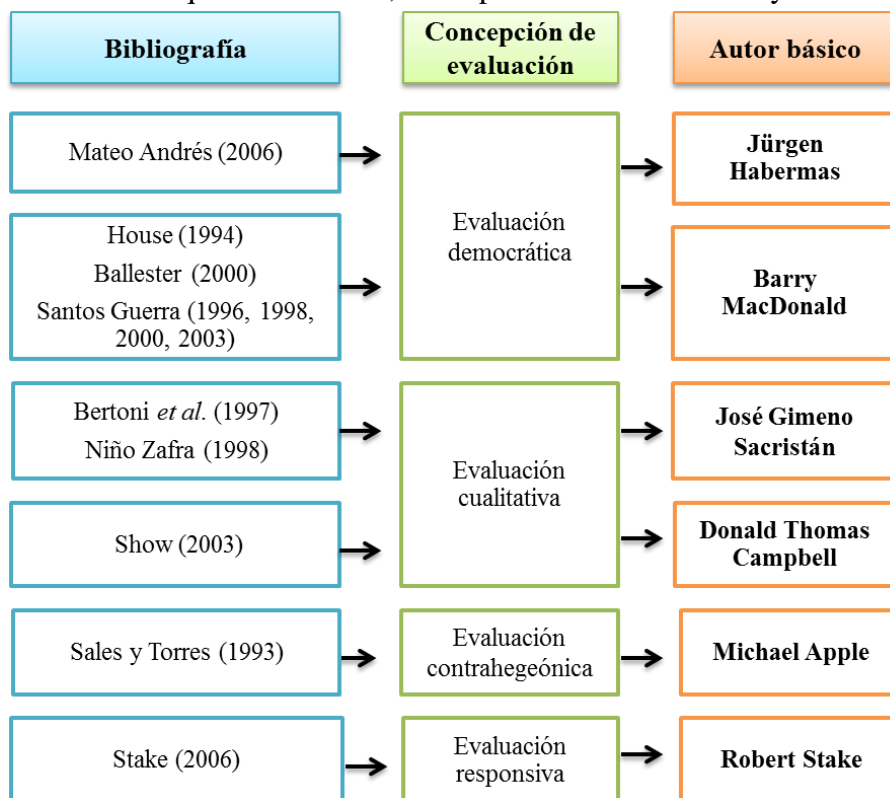
Según las fuentes, la concepción de *evaluación como justicia pedagógica* (LAMAS, 2006) se basa en el enfoque denominado *Teoría de la Justicia*, cuyo autor de base es el filósofo John Rawls. Para Mendes da Silva (1998, p. 199),

*A teoria da justiça pressupõe uma teoria do bem, mas dentro de limites amplos. Tais limites não prejudicam a escolha do tipo de pessoas que os sujeitos querem ser. Uma vez deduzidos os princípios de justiça, a teoria contratualista fixa limites à concepção do bem, que decorrem da prioridade da justiça sobre a eficiência e da prioridade da liberdade sobre os benefícios sociais e econômicos.*

Lamas (2006) enfatiza que, para que la evaluación sea un instrumento válido, confiable y justo, debe incluir a los docentes, los estudiantes y sus posibles vínculos, integrando: *heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación*.

Las concepciones de *evaluación democrática, cualitativa, contrahegemónica y responsiva* se basan en el enfoque teórico *Sociocrítico* y están influenciadas por diferentes autores de base, como se muestra en la Figura 15.

FIGURA 15 – Enfoque Sociocrítico, concepciones de evaluación y autores de base



Fuente: Elaborado por el autor.

Dada la variedad de bibliografías y sus desarrollos en tan diversos enfoques teóricos y concepciones de la evaluación, vemos una preocupación en los cursos de formación docente en ofrecer lecturas y posibilidades interpretativas sobre la evaluación que se mueven entre los supuestos filosóficos de Jürgen Habermas (1999) y que apuntan al análisis de las transformaciones sociales para dar respuesta a determinados problemas que generan. Así como aquellos basados en los aportes de Barry MacDonald (1971), para quien la evaluación se caracteriza como un servicio de información brindado a la comunidad en relación a las características de un programa educativo y reconoce en él, la existencia de un pluralismo de valores.

Identificamos autores que abordan la perspectiva curricular como una reflexión sobre la práctica de José Gimeno Sacristán. Otros se basan en Donald Thomas Campbell (1966), en sus investigaciones sobre las causas, o en la Pedagogía Crítica de Michael Apple, para quien el aprendizaje se caracteriza por ser un proceso en el que los resultados son pasos temporales en la reconstrucción de significados a partir de los cuales se deriva la realidad. Todos estos aspectos son importantes y deben tenerse en cuenta a la hora de pensar en la enseñanza sobre la evaluación en cualquier curso de formación del profesorado. La síntesis de estas concepciones se organizó en el Cuadro 23.



CUADRO 23 – Síntesis de las concepciones de evaluación crítica

Concepción de evaluación	Bibliografía	Resumen de las concepciones
<b>Dialéctica de la totalidad</b>	Cerda (2000, 2003)	El término total consta de los principios de globalidad, integralidad con articulación entre paradigmas y métodos, entre teoría y práctica. A diferencia del término integral adoptado por algunos autores para referirse a la unidad de las partes con el todo, en la dialéctica de la totalidad, la evaluación asume los mismos indicadores utilizados para la investigación científica, además de basarse en los principios de unidad dialéctica y unidad en la diversidad
<b>Justicia pedagógica</b>	Lamas (2006)	Emite juicios de valor sobre los procesos y resultados de aprendizaje con miras a su mejora, por lo tanto, la evaluación debe realizarse de manera justa, siguiendo principios de equilibrio reflexivo y de manera dialógica, para que se comprenda la situación educativa presente en el contexto escolar. Con base en el principio de justicia pedagógica, el docente debe dominar los tipos de instrumentos indicados, de lo contrario no alcanzará el objetivo de la evaluación y no podrá garantizar su contribución dinámica al aprendizaje significativo
<b>Democrática</b>	Ballester <i>et al.</i> (2000) House (1994) Mateo Andrés (2006) Santos Guerra (1996a, 1996b, 1998, 2000, 2003)	Entiende que las partes interesadas manejan la evaluación y toman decisiones al respecto en conjunto. Desde apertura, flexibilidad, libertad y actitud participativa que sustentan un diálogo de calidad, se construye conocimiento sobre la realidad educativa evaluada. Democratizar la evaluación significa hacerla comunicativa, orientada al diálogo, utilizando su información y datos como diagnóstico de disfunciones y necesidades, sobre todo para intervenir en los elementos que componen el proceso educativo. Además, debe concebirse como una práctica justa, éticamente orientada y guiada por los principios de transparencia, motivación y participación/negociación
<b>Cualitativa</b>	Bertoni <i>et al.</i> (1997) Niño Zafra (1998) Shaw (2003)	Con base en la interpretación, cuestiona el significado de los resultados de la evaluación. Evaluar implica, dentro de esta concepción, construir, de manera adecuada, instrumentos que permitan comprender la singularidad del aula o escuela evaluada. Se evalúa para hacer inteligible la realidad y aprehender su significado, que consiste en comprender el objeto y no juzgarlo. La concepción cualitativa está interesada en comprender el proceso educativo y sus involucrados, valorando al sujeto y formando una comunidad con intereses similares, capaz de generar procesos de autorreflexión a nivel individual y colectivo
<b>Contrahegemónica</b>	Sales y Torres (1993)	Defiende la necesidad de que la evaluación contribuya a la emancipación del individuo, con la comprensión del hecho educativo/social como unidad básica inevitable, con las dificultades inherentes a su carácter objetivo/subjetivo, individual/sistémico, plasmado en el tiempo. La concepción de evaluación frente a lo hegemónico implica aprender distintas premisas y considera la realidad como una construcción social y no como algo meramente objetivo en sí mismo y puramente externo al individuo. La evaluación debe considerar necesariamente la reflexión y los aspectos emancipatorios para su formulación, de tal manera que la evaluación sea significativa y funcional para los sujetos involucrados en ella
<b>Responsiva</b>	Stake (2006)	Se centra en la percepción y el conocimiento como un proceso de negociación, por lo que a veces se le denomina modelo de negociación. En la <i>evaluación responsiva</i> , el evaluador negocia con el cliente lo que se debe hacer y responde a lo que los diferentes destinatarios quieren saber. En él, el evaluador responde a intereses y presiones internas sobre el programa, pero no está obligado a representar ningún punto de vista propio o ajeno sobre la evaluación. La participación activa es un criterio para reflejar el punto de vista de un grupo en la evaluación. Propone tres etapas en el desarrollo de la evaluación: la historia (circunstancias previas), las transacciones (las interacciones y modificaciones producidas durante el desarrollo) y los resultados (los productos finales)

Fuente: Elaborado por el autor.

Entre las aproximaciones de las concepciones evaluativas presentes en el Cuadro 23 y las prescripciones de los planes de disciplinas, identificamos que la UDAI/CHL (2016, p. 2) presenta indicios de que existe un alineamiento con la teoría crítica al anunciar que quiere 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”, aunque no deja claro que favorecerá la concepción de *evaluación democrática*.

En UNACH/CHL (2016, p. 5), se prescribe que llevará a sus estudiantes a “Reconocer y valorar la evaluación como un proceso justo y equitativo que utiliza el docente y el estudiante para evaluar sus procesos de aprendizaje”, acercándose a la concepción de *evaluación como justicia pedagógica* y su enfoque crítico. En la disciplina de UDELAR/URY, no se prescribe la enseñanza de la concepción de *evaluación democrática*, sino el ofrecimiento de una lectura crítica de la evaluación, desde una perspectiva histórica general, y de la Educación Física en particular, que permita dimensionarla como práctica educativa, además de aportar conceptos que permitan al alumno tomar decisiones sobre el significado de la *evaluación del aprendizaje* en relación con diferentes concepciones teóricas. Todo esto indica un alineamiento entre teoría y concepción de la evaluación con la concepción de formación del curso al enfoque *Crítico* y sus concepciones de *evaluación cualitativa* y *contrahegemónica*. Tales aspectos son evidentes cuando la disciplina prescribe que pretende

Presentar la doble dimensionalidad de la evaluación del aprendizaje en Educación Física (cualitativa y cuantitativa), sus especificidades y sus posibles abordajes en el campo educativo. [...] Colaborar en la construcción teórica de un marco de abordaje personal en relación a la temática, y desde allí, acompañarlo en la elaboración de dispositivos de Evaluación coherentemente fundamentados desde éste (UDELAR/URY, 2004, p. 1).

Con esto, el curso/disciplina de UDELAR/URY pretende que el alumnado de pregrado se sienta invitado a participar de su propio proceso de aprendizaje, a partir de la discusión crítica de su significado, tanto a través de las bibliografías prescritas en el plan, como por sus prácticas docentes sobre evaluación.

En UNELLEZ/VEN, existe evidencia de que la concepción de formación que subyace a la disciplina se fundamenta en el enfoque *Crítico*, ya que dos concepciones de *evaluación (democrática y cualitativa)* de las bibliografías prescritas se acercan a los objetivos del plan:

[...] los estudiantes deberán exhibir competencias en el uso de diferentes técnicas metodológicas de evaluación cuyo resultado final sea la formación de un estudiante 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).

Las disciplinas que distancian sus prescripciones de las bibliografías que se basan en enfoques *Críticos* y sus concepciones de evaluación corresponden a: UDEC/CHL (*comunicativa, democrática y responsiva*), UNL/ECU (*democrática*) e IUCESMAG/COL (*dialéctica de la totalidad, democrático y cualitativa*).

En resumen, las concepciones de la evaluación que se basan en enfoques *Críticos* destacan la necesidad de: a) analizar las transformaciones sociales para dar respuesta a determinados problemas que generan (MATEO ANDRÉS, 2006); b) considerar la existencia de un pluralismo de valores (HOUSE, 1994); c) reflexionar críticamente sobre las prácticas utilizadas por los agentes que intervienen en los procesos de evaluación y cuestionarlas (BALLESTER *et al.*, 2000); d) realizar la evaluación a partir de un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa (SANTOS GUERRA, 2000); e) desarrollar la autonomía de escuelas y docentes, considerando el currículo como una recreación cultural basada en la práctica (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004); f) valorar al sujeto para formar una comunidad con intereses similares capaz de generar procesos de autorreflexión en grupos y a nivel individual (NIÑO ZAFRA, 1998); g) establecer criterios de calidad y práctica que tengan sentido en todo el campo educativo (SHAW, 2003); h) tomar los resultados como pasos provisionales en la reconstrucción de significados y comprender el proceso que se llevó a cabo, sus frenos y potencialidades, teniendo a los errores como parte normal del aprendizaje (SALES; TORRES, 1993); i) centrarse en el conocimiento como proceso de negociación (STAKE, 2006).

Este movimiento de pluralismo teórico subraya la complejidad que corresponde a establecer la enseñanza de la evaluación dentro de los cursos de formación del profesorado, que en raras ocasiones se presentan dentro de una disciplina específica de evaluación. Sin embargo, cabe preguntarse: si los enfoques teóricos y/o teorías del aprendizaje son tan variados, ¿cómo es posible articularlos con determinadas concepciones de evaluación? ¿Qué se gana y qué se pierde al prescribir su enseñanza en una disciplina que conforma el diseño curricular del curso de formación docente? ¿Cuáles son las limitaciones que este vasto campo de estudios puede generar en los cursos de formación del profesorado cuando no existe una oferta de una asignatura específica sobre el tema? ¿Qué estrategias metodológicas pueden favorecer el aprendizaje de las distintas concepciones de la evaluación y sus implicaciones para la práctica profesional?

Entendemos que no es suficiente discutir, de manera superficial y acotada, los aspectos relacionados con las concepciones de evaluación dentro de los cursos de formación docente, ya que los significados incrustados en cada uno de estos conceptos forman parte de una forma de concebir el sujeto del aprendizaje, los procesos de construcción del conocimiento y, en consecuencia, las prácticas de evaluación.

En este caso, cuanto menos frecuente sea la discusión teórica de la evaluación, más limitada será la posibilidad de reflexión por parte de quienes están directamente involucrados en los procesos formativos sobre evaluación. Por el contrario, cuanto más exhaustivas sean estas discusiones, mayores serán las posibilidades de intervenir con valoraciones coherentes, a través de su alineación teórica y su traducción a la práctica.

Ante el universo de disciplinas específicas (11) que se ofrecen en los cursos de formación docente analizados en el presente capítulo, destacamos la necesidad de que los currículos de formación de otros cursos/instituciones replanteen sus matrices curriculares para insertar asignaturas que centren la discusión de la *evaluación educativa* y brinden espacio para incluir preguntas sobre enfoques teóricos y concepciones de evaluación. Por otro lado, mientras los cursos de formación docente, independientemente del área de conocimiento, no tengan esta preocupación, es probable que tengamos pocos avances en el campo de la *evaluación educativa*, en el sentido de pensar en estrategias de evaluación innovadoras, y que, al mismo tiempo, dejen de privilegiarse los procesos de enseñanza y aprendizaje, desvalorizando los impactos en los procesos de reflexión en otras áreas de la escuela y los sistemas educativos.

Además, aún ante la diversidad de concepciones de la evaluación que se basan en enfoques *Críticos*, es necesario analizarlas en sus particularidades, para identificar sus potencialidades y sus consecuencias en las posibilidades de prácticas evaluativas que toman en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje según los diferentes contextos educativos en los que se insertan los agentes de la evaluación.

#### **5.4.5 El *Conductismo* y su concepción de evaluación**

En el Cuadro 24, organizamos la concepción de evaluación que se fundamenta en el enfoque teórico denominado *Conductismo* (behaviorismo) y que fue prescripto en dos disciplinas. A continuación, presentamos una síntesis de esta concepción.

CUADRO 24 – *Conductismo* y concepción de evaluación en las disciplinas

Enfoque teórico	Concepción de evaluación	Bibliografía	Disciplinas/institución
Conductismo	Centrado en el desempeño	Lafourcade (1972, 1998)	UCO/COL UNELLEZ/VEN
Resumen de la concepción			
La evaluación se entiende como un paso en el proceso educativo que tiene como objetivo verificar sistemáticamente en qué medida se han alcanzado los objetivos. Las pruebas que suscitan respuestas pertenecientes al campo cognitivo (conocimientos y habilidades intelectuales) se utilizan generalmente para verificar la efectividad de los objetivos en el área afectiva o psicomotora. Si bien las situaciones de prueba en estas áreas tienen algunas características que las diferencian, pueden incluirse en una tabla de clasificación común, haciendo referencia a los resultados del aprendizaje y al desempeño de las conductas previstas en la enunciación de los objetivos correspondientes			

**Fuente:** Elaborado por el autor.

En el Cuadro 24 presentamos la concepción de *evaluación centrada en el desempeño*. Ella se basa en el enfoque teórico del *Conductismo*, teniendo como principal referencia los estudios psicológicos de Benjamin Bloom quien, junto con su grupo de investigación en la Universidad de Chicago, desarrolló una Taxonomía Jerárquica de Capacidades Cognitivas (también conocida como Taxonomía de Dominios de Aprendizaje o Taxonomía de Objetivos Educativos) que se consideró necesaria para el aprendizaje. También fue útil para producir evaluaciones centradas en las habilidades del individuo en al menos tres dominios psicológicos: cognitivo, afectivo y psicomotor.<sup>52</sup>

Estableciendo una comparación entre la concepción de *evaluación centrada en el desempeño* asociado al enfoque *Conductista* y las disciplinas, en las se prescriben las bibliografías que la abordan, identificamos que aparece en una disciplina en Colombia (UCO/COL) y en una en Venezuela (UNELLEZ/VEN).

La idea de trabajar con la concepción de *evaluación centrada en el desempeño* se prescribe como contenido didáctico en el plan de disciplina UCO/COL (2008, p. 1):

La temática de la evaluación es compleja porque ella se refiere a: el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño de los docentes, los procesos institucionales y las evaluaciones internacionales de los aprendizajes de los estudiantes. [...] En la última unidad se trabaja la evaluación institucional y la evaluación de desempeño de los docentes, los componentes e indicadores de cada una de ellas.

Por el contrario, la disciplina de UNELLEZ/VEN no prescribe directamente nada relacionado con la enseñanza de esta concepción de evaluación.

Lafourcade (1972) entiende que la taxonomía de Bloom no es un mero esquema de clasificación, sino un intento de ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos. En él, la

<sup>52</sup>El dominio cognitivo corresponde a la capacidad de procesar y utilizar información; el dominio afectivo se refiere a las actitudes y sensaciones que resultan del proceso de aprendizaje; y el dominio psicomotor involucra habilidades motoras o físicas.

evaluación juega un papel muy importante. Por ejemplo, la capacidad de evaluar (el nivel más alto de taxonomía cognitiva) se basa en el supuesto de que el alumnado, para realizar esta acción, debe tener la información necesaria, comprenderla, ser capaz de aplicarla, analizarla, sintetizarla y, finalmente, evaluarlos.

Aunque poco presente en los cursos de formación, esta concepción lleva a los estudiantes a comprender su aporte, sus impactos y la forma en que conciben el sujeto del aprendizaje. Reconocer esta concepción en un curso de formación docente es importante para tener una comprensión amplia de las teorías de la evaluación, especialmente las bases que dieron fundamento a los estudios sobre *evaluación educativa*, especialmente la *evaluación por objetivos*.

Partiendo del enfoque teórico conductista, combinado con la concepción de *evaluación centrada en el desempeño*, nos damos cuenta de que esta discusión ha sido cada vez menos explorada en los cursos de formación docente que ofrecen una disciplina de evaluación. Se identificó en solo dos (UCO/COL y UNELLEZ/VEN). Entendemos que la importancia de abordarla en los cursos de formación del profesorado radica en que ayuda a comprender la forma en que se constituyó la *evaluación educativa*, y que el simple hecho de que surgieron otras teorías que pasaron a proponer otras concepciones evaluativas no significa que la *evaluación centrada en el desempeño* ha dejado de existir.

En ese caso, el *Conductismo* y su traducción en la concepción de *evaluación centrada en el desempeño* fueron prescritos y problematizados en la disciplina de UCO/COL, que considera que esta evaluación se asocia con el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño docente, los procesos institucionales y las evaluaciones internacionales, entendiendo que todas se basan en indicadores de desempeño. Sin embargo, destacamos que se trata de una lectura horizontal que la disciplina ha hecho de una evaluación que incluso necesita una profundización teórica vertical, preferentemente en articulación con otras bibliografías que también ayuden a pensar en los impactos que puede traer una concepción de *evaluación centrada en el desempeño* al interior de la dinámica escolar.

Sin embargo, abordar esta discusión en cursos de formación del profesorado no significa estar de acuerdo o en desacuerdo con los principios epistemológicos que subyacen a un determinado enfoque teórico y su respectiva concepción de la evaluación. Por el contrario, abre posibilidades investigativas e 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 sus particularidades.

Entendemos que un curso de formación docente que brinda una discusión teórica sobre la evaluación que tiene sus consecuencias en diferentes enfoques y concepciones de la evaluación potencia los procesos formativos de sus estudiantes, ya que les ofrece los elementos para que, en su autonomía, realicen las apropiaciones que consideran relevante y ajustado a las realidades profesionales en las que se insertará después de graduarse.

#### 5.4.6 El *Funcionalismo Estructural* y sus concepciones de evaluación

En el Cuadro 25, tenemos las concepciones de evaluación que se basan en el *Funcionalismo Estructural*. Fueron prescritas en dos disciplinas a través de sus bibliografías.

CUADRO 25 – *Funcionalismo Estructural* y concepciones de evaluación por disciplinas

Enfoque teórico	Concepción de evaluación	Bibliografía	Disciplinas/institución
Funcionalismo estructural	Activa y espontánea	Fernández Pérez (1986)	UDELAR/URY
	Óptima	Amengual (1992)	UNELLEZ/VEN
Resumen de las concepciones			
Activa y espontánea	Implica que los contenidos didácticos sean vividos por los estudiantes como activos y espontáneos. Para su realización se recomienda el uso de trabajos en grupos sin fines competitivos, así como la enseñanza recíproca y por descubrimiento. También consiste en el reconocimiento, por parte del alumnado, de la razón y por qué han alcanzado un cierto nivel de aprendizaje, especialmente en relación al esfuerzo o trabajo que necesitan realizar		
Óptima	Entre sus principales características destaca un excelente proceso de <i>evaluación óptimo</i> : inclusivo, formativo, continuo, recurrente, juicioso, decisorio y cooperativo. También considera que la evaluación, si bien puede partir de un objeto específico, debe abarcar, de manera integral, todos los elementos y procesos. De esta forma, evaluar al alumnado ayudará a mejorar su desempeño y también afectará al docente, la organización del centro educativo, los métodos y el proceso educativo en sí		

Fuente: Elaborado por el autor.

En el Cuadro 25 identificamos dos concepciones de evaluación que se basan en el enfoque teórico del *Funcionalismo Estructural* que están presentes en las bibliografías de dos disciplinas, UDELAR/URY y UNELLEZ/VEN.

La concepción de la *evaluación activa y espontánea* de Fernández Pérez (1986), se basa en los estudios del sociólogo estadounidense Talcott Edgar Frederick Parsons y en su sistema teórico general para el análisis de la sociedad. En este sentido, Fernández Pérez (1986) sostiene que la pedagogía activa no consiste en la negación del esfuerzo y trabajo personal de los estudiantes, sino en la afirmación de que deben ver una razón a su alcance, en todo esfuerzo o trabajo que realicen. Así, el autor entiende que la adquisición de conocimientos se da de forma activa y, por tanto, el aprendizaje de un individuo se inserta en dos momentos implícitos: “[...] uno el de la motivación, que queda caracterizado como presupuesto, y otro, el de deseo-necesidad de evaluación (retroalimentación espontánea de

auto información), consecuencia psíquica y lógica de la secuencia del aprender” (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, p. 78).

La concepción de *evaluación óptima* de Amengual (1992) se basa en los aportes del *Joint Committe on Standards for Educational Evaluation*. En él, la evaluación no se considera una simple recolección de datos, sino una tarea de juicio sobre las características de la enseñanza, además de determinar criterios que sirvan como puntos de referencia para futuras decisiones.

En general, las concepciones de la evaluación que se basan en el enfoque teórico *Funcionalista Estructural* enfatizan que la evaluación: implica asumir de manera activa los contenidos vividos por los estudiantes y que fueron aceptados espontáneamente por ellos (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986); corresponde a un juicio sistemático del valor o mérito de un objeto y, al mismo tiempo, es *formativa, criterial y sumativa* (AMENGUAL, 1992).

También identificamos que las dos disciplinas (UDELAR/URY y UNELLEZ/VEN) no cuentan con una prescripción que dé visibilidad tanto al enfoque teórico *Funcionalista Estructural* que sustentan a estas bibliografías, como a las concepciones de evaluación que defienden. Sin embargo, es comprensible que la prescripción de bibliografías resida en el hecho de que los dos cursos se preocupan por ofrecer a sus alumnos en formación una variedad de teorías y concepciones evaluativas históricamente constituidas y que inciden en los contextos de la práctica profesional.

Entendemos que las otras disciplinas que no prescribieron bibliografías basadas en el *Funcionalismo Estructural* deberían pensar en posibilidades de agregar esta discusión a sus planes para que los estudiantes en formación tengan la posibilidad de pensar en prácticas evaluativas desde un enfoque teórico, aparentemente poco discutido en cursos de formación docente en el contexto analizado en este capítulo.

También es necesario preguntarse, con base en este enfoque teórico y en sus concepciones de evaluación: ¿cuáles son los impactos que tuvieron en otros cursos de formación docente, especialmente en contextos distintos de América Latina?

A partir de esta pregunta se abren diversas posibilidades investigativas e interpretativas que amplían la discusión de la evaluación a otros contextos, especialmente en el idioma inglés. En este sentido, es de destacar que un desafío importante a enfrentar por el profesorado que imparten las disciplinas en los cursos aquí analizados es prescribir bibliografías que discutan la evaluación desde aspectos culturales, históricos, sociales y lingüísticos que se “acercan” a estos contextos y otros que se “distancian” de esta realidad, para que los alumnos de estos cursos puedan tener una lectura más amplia de la evaluación.



### 5.4.7 Enfoques teóricos *Eclécticos* y sus concepciones de evaluación

En esta categoría, analizamos las concepciones de evaluación que se basan en diferentes enfoques al mismo tiempo, caracterizándolas como de enfoques *Eclécticos*, como se muestra en el Cuadro 26. En él también contiene las síntesis de las concepciones.

CUADRO 26 – Eclecticismo teórico y concepciones de evaluación en las disciplinas

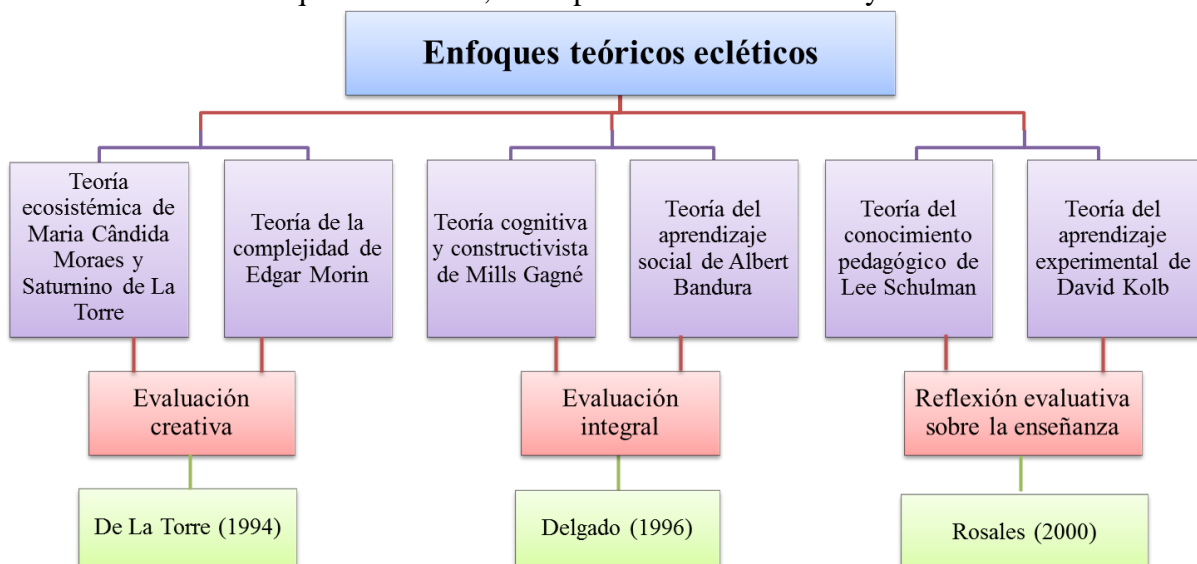
Enfoque teórico		Concepción de evaluación	Bibliografía	Disciplinas/institución
Eclecticismo teórico		Creativa	De La Torre (1994)	UNAB/CHL
		Integral	Delgado (1996)	IUCESMAG/COL
		Reflexión sobre la enseñanza	Rosales (2000)	UNEG/VEN
Resumen de las concepciones				
<b>Creativa</b>	De La Torre (1994)	Asume la creatividad como un fenómeno complejo y, por tanto, debe abordarse de forma sistémica (o eco sistémica) en la que todos sus componentes sean interactivos. Se refiere al uso de cualquier instrumento o estrategia capaz de brindar información sobre emociones, sensibilidades y deseos. La evaluación de la creatividad también debe estar abierta a estrategias, situaciones y entornos que tengan en cuenta el impacto, el grupo, la satisfacción y el bienestar de la persona que crea y participa en el resultado		
<b>Integral</b>	Delgado (1996)	Promueve la retroalimentación del aprendizaje y posibles cambios en las actividades docentes para facilitar el logro de las metas educativas. La <i>evaluación integral</i> contribuye a la formación del alumnado, ayudándolos a superar sus errores y favoreciendo los procesos de reforma de los programas educativos, adaptándolos al aprendizaje de los estudiantes. Por su carácter comprensivo (integral), esta concepción promueve el éxito basado en la acumulación de puntajes, modificables según la superación de errores, interrelacionando adecuadamente evaluaciones formativas y sumativas		
<b>Reflexión sobre la enseñanza</b>	Rosales (2000)	Identifica, en el objeto de la evaluación, las causas, los aspectos previstos e imprevistos, los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus componentes. Su contextualización (circunstancias) abarca desde aspectos didáctico-pedagógicos hasta cuestiones institucionales y socioculturales. Sus agentes, representados por quienes evalúan, pueden variar desde docente-alumno, sociedad-administración y personal involucrado en tareas educativas. Además de reflexionar sobre la práctica pedagógica, la evaluación permite verificar y optimizar los resultados y procesos de enseñanza y aprendizaje		

**Fuente:** Elaborado por el autor.

En el Cuadro 26, identificamos tres concepciones de evaluación que se basan en enfoques *Eclécticos*. Comparando la presencia de concepciones asociadas al enfoque teórico *Ecléctico* entre las disciplinas donde se prescriben las bibliografías que las abordan, identificamos algunas singularidades: a) en Chile, la concepción *creativa*; b) en Colombia, la concepción *integral*; y c) en Venezuela, la concepción *reflexión sobre la enseñanza*. En este sentido, las disciplinas de los cursos de formación en Educación Física de los tres países

prescriben bibliografías que tienen más de un enfoque teórico y, al mismo tiempo, son diferentes para cada asignatura. Para comprender este eclecticismo, producimos la Figura 16.

FIGURA 16 – Enfoques eclécticos, concepciones de evaluación y teorías/autores de base



**Fuente:** Elaborado por el autor.

De la Figura 16 se observa que la concepción de *evaluación creativa* presente en una bibliografía (DE LA TORRE, 1994) está anclada en la *Teoría Ecosistémica* desarrollada por el propio autor en colaboración con la investigadora Maria Cândida Moraes. Esta concepción tiene como principio el entendimiento de que el flujo existente en las relaciones de dependencia e independencia entre los individuos y los elementos de un orden cognitivo permiten la organización y desarrollo de la autonomía a partir de interacciones mutuas, simultáneas y recurrentes (MORAES; DE LA TORRE, 2006). Al mismo tiempo, el autor se apropia de los conocimientos psicológicos de la *Teoría de la Complejidad* de Edgar Morin (1990), para constituir su concepción de la evaluación, entendiendo que, por ser procesos individuales, evaluar la subjetividad la convierte en una acción compleja y, por tanto, no debe ser descuidada.

La concepción de *evaluación integral* de Delgado (1996) se basa en los supuestos psicológicos de Robert Mills Gagné, quien establece la fusión entre *Conductismo* y *Cognoscitivismo* asociado a la *Teoría del Aprendizaje Social* de Albert Bandura (1987). El concepto de integralidad, para Delgado (1996), está en el hecho de que une la *evaluación formativa* y *sumativa* y trata de evaluar el producto logrado, no desde el proceso culminado y las metas propuestas, sino desde el punto de vista del cliente y su beneficio.

La concepción de *evaluación reflexión sobre la enseñanza* de Rosales (2000) se basa en el eclecticismo teórico establecido entre la *Teoría del Conocimiento Pedagógico* de Lee

Shulman y la *Teoría del Aprendizaje Experimental* de David Kolb. La primera teoría propone tres categorías de conocimiento, tales como: asociado a la materia; conocimiento del contenido curricular; y el conocimiento pedagógico del contenido. Todos ellos son considerados elementos necesarios para la formación del profesorado. La segunda teoría (Aprendizaje Experimental) sostiene que el conocimiento se produce y se transforma a partir de la experiencia y que el aprendizaje tiene lugar a través de dos dimensiones principales de actividad (asimilación y transformación).

Además de la definición que las bibliografías hacen de las concepciones de la evaluación, buscamos, en los planos de las disciplinas, elementos que se acercaban a ellas. En este caso, identificamos que el plan UNAB/CHL (2009, p. 1) ofrece a sus estudiantes en formación un conjunto de bibliografías que configuran un eclecticismo teórico al prescribir que “Se analizan diversas teorías curriculares y principios, funciones y enfoques evaluativos”. Por otro lado, la disciplina no presenta nada directamente relacionado con la concepción de *evaluación creativa*.

UNEG/VEN prescribe, como contenidos de los estudios: a) teorías y métodos aplicados en la *evaluación del aprendizaje*; b) *evaluación desde el punto de vista pedagógico*; c) *evaluación orientada a objetivos*; y d) *evaluación orientada al contenido* e influencia de las corrientes evaluativas en la práctica educativa. Todo esto con el objetivo de

*Desarrollar en el estudiante 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).*

Esta disciplina delimita que el uso de terminologías adecuadas en la *evaluación como reflexión sobre la enseñanza* y desarrollo de habilidades organizacionales desde los distintos enfoques pedagógicos, permitirá a los estudiantes en el proceso de formación profesional seleccionar las mejores herramientas y diseñar instrumentos válidos para el manejo de la información sobre el desempeño escolar. En IUCESMAG/COL, por su parte, no hemos identificado una relación entre la concepción de *evaluación integral* y las prescripciones de su plan de disciplina.

En general, las tres concepciones del enfoque *Ecléctico* entienden que la evaluación: a) requiere el uso de cualquier instrumento o estrategia evaluativa que sea capaz de brindar información sobre emociones, sensibilidades y deseos (DE LA TORRE, 1994); b) encuentra el enfoque formativo como sumativo necesario y complementarios (DELGADO, 1996); c)

ocurre entre los extremos de lo abstracto y lo concreto y en su transformación en actividad y reflexión (ROSALES, 2000).

Dados los hallazgos, surgen algunas interrogantes: siendo la disciplina específica de evaluación, y una dentro del currículo más amplio, ¿cómo es capaz de discutir toda la complejidad teórica de la evaluación? ¿Hasta qué punto consigue articular esta discusión con la propia concepción de la formación del curso? ¿Cómo ayuda a formar al futuro maestro a partir de una determinada concepción evaluativa?

La disciplina específica de evaluación tiene su aporte en este sentido, por lo que es necesario entender que tiene su rol dentro de un conjunto de disciplinas que deben dialogar entre sí, desde una misma concepción de formación y, al mismo tiempo comprender la importancia de brindar una enseñanza sobre evaluación a partir de los conocimientos que cada disciplina moviliza.

Como destaca Nóvoa (2017), en relación al conocimiento de las disciplinas, es importante asimilar dos puntos para comprender sus funciones en un curso de formación docente:

*Por um lado, um professor precisa ter um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar do que o especialista dessa mesma disciplina. Não se trata, pois, de formar um matemático que, depois, se formará como professor. Trata-se, isso sim, de formar um professor que, para ser capaz de ensinar Matemática, precisa de um conhecimento profundo da matéria, mas um conhecimento diferente daquele que necessita um especialista. Por outro lado, a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência (NÓVOA, 2017, p. 1125).*

Así, los datos evidencian la necesidad y urgencia de todos los cursos de formación docente de ofrecer asignaturas que discutan la evaluación, de manera que la formación del profesorado ofrezca los elementos para que los futuros docentes sean capaces 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.

Considerando el análisis de las diferentes disciplinas en contextos sociales y culturales tan diversos (países), entendemos que una sola disciplina en realidad no muestra lo que es recurrente a lo largo del curso, en lo que respecta a la concepción de formación, pero sí ofrece los elementos para pensar lo que se entiende y proyecta como evaluación para el contexto futuro del desempeño profesional. También observamos, a través de estos resultados, la necesidad de pensar en un alineamiento entre los enfoques teóricos que subyacen a las bibliografías prescritas en dos disciplinas en Chile (UDAI/CHL y UNAB/CHL) y Ecuador (UNL/ECU) con las concepciones de formación presentes en estos cursos.

## 5.5 CONSIDERACIONES PARCIALES

Este estudio, que tuvo como objetivo analizar los enfoques teóricos y sus concepciones de evaluación a partir de las prescripciones de 11 disciplinas específicas sobre el tema, mostró que en Chile prevalecen concepciones relacionadas con cinco enfoques: *Constructivismo (auténtica, continua, comunicativa y edumétrica)*; *Constructivismo Sociocultural (comprensiva, constructivista, para el aprendizaje, cualitativa formativa y reguladora)*; *Teoría Sociocrítica (democrática y responsiva)*; *Teoría de la Justicia (justicia pedagógica)*; y *Ecletismo Teórico (creativo)*.

En Colombia, aunque existen dos disciplinas, la concentración de enfoques es mayor (seis) cuando se compara con las disciplinas en Chile, especialmente en IUCESMAG/COL. Las concepciones de evaluación se basan en enfoques teóricos: *Constructivismo (continua, comunicativa y como investigación)*; *Constructivismo Sociocultural (formativa cualitativa y evaluación por competencias)*; *Materialismo Histórico-Dialéctico (dialéctica de la totalidad)*; *Teoría Sociocrítica (democrática y cualitativa)*; *Conductismo (centrado en el desempeño)*; y *Ecletismo Teórico (integral)*.

La disciplina de Ecuador prescribe dos bibliografías sobre evaluación que parten de distintos enfoques teóricos y concepciones de la evaluación: *Constructivismo (continua)* y *Teoría Sociocrítica (democrática)*. Por otro lado, no existe una prescripción para la enseñanza sobre enfoques teóricos y concepciones de la evaluación en el contenido del plan de disciplina.

En la disciplina uruguaya predominan las concepciones de evaluación basadas en enfoques teóricos: *Teoría Sociocrítica (democrática, cualitativa y contrahegemónica)*; *Constructivismo (comunicativo y mediadora)*; *Constructivismo Sociocultural (constructivista)*; y *Funcionalismo Estructural (activa y espontánea)*. Al mismo tiempo, la disciplina indica una alineación con el enfoque *Crítico*, dado su predominio en bibliografías y contenidos prescritos.

Las dos disciplinas en Venezuela señalan bibliografías cuyas concepciones de evaluación se basan en el mayor número de enfoques teóricos (7): *Constructivismo (comunicativa)*; *Constructivismo Sociocultural (constructivista, participativa y constructiva)*; *Constructivismo Naturalista (consensual)*; *Teoría Sociocrítica (democrática y cualitativa)*; *Conductismo (centrado en el desempeño)*; *Funcionalismo Estructural (óptima)*; y *Eclecticismo Teórico (reflexión sobre la enseñanza)*.

Analizando las bibliografías y su fundamento teórico por disciplina, se evidenció que el *Constructivismo* se presenta en diez disciplinas, excepto en UNELLEZ/VEN, seguido del *Constructivismo Sociocultural* en nueve, excepto en UDAI/CHL y UNL/ECU. Los otros enfoques variaron de seis a dos disciplinas, como *Teoría Sociocrítica* (UDAI/CHL, UDEC/CHL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU, UNELLEZ/VEN y UDELAR/URY), *Eclecticismo Teórico* (UNAB/CHL, IUCESMAG/COL y UNEG/VEN), *Conductismo* (UCO/COL y UNELLEZ/VEN) y *Funcionalismo Estructural* (UDELAR/URY y UNELLEZ/VEN). También encontramos aquellos con una sola recurrencia, como el *Constructivismo Naturalista* (UNELLEZ/VEN), la *Teoría de la Justicia* (UNACH/CHL) y el *Materialismo Histórico-Dialéctico* (IUCESMAG/COL).

Identificamos con esto que algunas disciplinas/cursos están marcadas por una formación que tiene en cuenta diferentes concepciones y sus respectivos enfoques teóricos en un intento de ampliar las posibilidades de lecturas y apropiaciones de las teorías evaluativas existentes y, en algunos casos, tomar en cuenta que los estudiantes elijan aquella concepción que consideren más adecuada al contexto de desempeño profesional (UDELAR/URY).

En términos cuantitativos, la recurrencia de enfoques teóricos por disciplina indicó:

- a) una con predominio de un enfoque (UDAI/CHL: *Constructivismo*);
- b) una que se basa en dos enfoques (UNL/ECU: *Constructivismo* y *Teoría Sociocrítica*);
- c) seis que constan de tres enfoques (UDAI/CHL y UDEC/CHL: *Constructivismo*, *Constructivismo Sociocultural* y *Teoría Sociocrítica*; UNACH/CHL: *Constructivismo*, *Constructivismo Sociocultural* y *Teoría de la Justicia*; UNAB/CHL: *Constructivismo*, *Constructivismo Sociocultural* y *Eclecticismo Teórico*; UCO/COL: *Constructivismo*, *Constructivismo Sociocultural* y *Conductismo*; UNEG/VEN: *Constructivismo*, *Constructivismo Sociocultural* y *Eclecticismo Teórico*);
- d) una que presenta cuatro enfoques (UDELAR/URY: *Constructivismo*, *Constructivismo Sociocultural*, *Sociocrítica* y *Funcionalismo Estructural*);
- e) y dos que se basan en cinco enfoques (IUCESMAG/COL: *Constructivismo*, *Constructivismo Sociocultural*, *Teoría Sociocrítica*, *Eclecticismo Teórico* y *Materialismo Histórico-Dialéctico*; UNELLEZ/VEN: *Constructivismo Sociocultural*, *Constructivismo Naturalista*, *Teoría Sociocrítica*, *Conductismo* y *Funcionalismo Estructural*).

También fue posible percibir evidencias de las concepciones de formación presentes en las disciplinas. Así, cuatro se basan en el enfoque *Crítico* (UDAI/CHL, UNACH/CHL, UDELAR/URY y UNELLEZ/VEN); en tres disciplinas la base es el *Constructivismo* (IUCESMAG/COL, UCO/COL y UNEG/VEN); en una está el *Constructivismo Sociocultural* (UDEC/CHL); y otras tres no indican teoría de base (UDAI/CHL, UNAB/CHL y UNL/ECU).

A la luz de lo anterior, podemos preguntarnos ¿cuál es el papel de los cursos de formación docente cuando se habla evaluación y, en concreto, cuál es la importancia de analizar las concepciones de evaluación y sus enfoques teóricos?

Entendemos que la relevancia de estas discusiones para el caso específico de los cursos de Educación Física aquí analizados, radica en que aquellas disciplinas que prescriben la diversidad de teorías para abordar lo que significa evaluar, a la vez de brindar una comprensión de las diferencias existentes en el campo de la evaluación y permiten discutir cómo pensarlas en el contexto del desempeño profesional docente.

Estos datos refuerzan la idea de que cuanto más comprensivas, teóricamente, son las propuestas de las disciplinas y sus discusiones sobre la evaluación dentro de un curso de formación docente en su conjunto, más se ampliarán sus posibilidades interpretativas, potenciando el sentido crítico de los individuos que están involucrados en este proceso y su proyección con prácticas evaluativas. Esto también refuerza la importancia de brindar el estudio de las teorías y concepciones de la evaluación en los cursos de formación del profesorado para todas las áreas destinadas al desempeño docente, ya que los elementos evidenciados por el análisis de los 11 planes de disciplinas revelan el alcance y complejidad que involucra el tema de la evaluación en sí, especialmente su impacto en la vida profesional de los docentes.

Por otro lado, cuando identificamos la limitación de las prescripciones para la enseñanza de la evaluación en los planes de disciplinas, también encontramos una reducción de las posibilidades interpretativas y proyecciones de prácticas evaluativas para los estudiantes en proceso de formación profesional. Este hecho se agrava aún más cuando seguimos un reducido número de disciplinas específicas el tema (14) en el universo de los cursos de Educación Física en el contexto analizado (156), reforzando la necesidad de repensar los planes de estudio de la formación docente, principalmente en lo que respecta a la inserción de disciplinas específicas de evaluación.

El estudio realizado sobre la prescripción para la enseñanza de enfoques teóricos y sus concepciones de evaluación, refuerza su carácter formativo mostrando que las implicaciones de este conocimiento son inherentes a la práctica profesional. Las disciplinas de los cursos

analizados refuerzan la necesidad de que los estudiantes desarrollen su propia concepción de evaluación, entendiendo su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hemos podido identificar que tanto las concepciones de evaluación basadas en el enfoque constructivista como crítico han ocupado un lugar destacado en los cursos de formación docente de Educación Física en Colombia, Venezuela y Uruguay. En los cursos de Chile, a su vez, predominan los enfoques constructivistas con sus diferentes vertientes.

Por otro lado, identificamos una expansión de enfoques teóricos con sus concepciones de evaluación que fueron pensados desde los contextos en los que se insertan los cursos. En este sentido, se destacan los siguientes aportes: del Ministerio de Educación de Chile (2006), con la concepción de *evaluación para el aprendizaje* en la UDEC/CHL; de los chilenos Castro Rubilar *et al.* (2004), con la concepción de *evaluación integral* en UNACH/CHL; y Ahumada (2005), con la concepción de *auténtica* en UNAB/CHL. De los colombianos Niño Zafra (1998), Bustamante (2001) y Cerda (2000), a través de sus concepciones *cualitativa, como investigación y dialéctica de totalidad*, respectivamente, en la disciplina de IUCESMAG/COL. De los venezolanos se destacan Hidalgo y Silva (2003), con la concepción *participativa y constructiva* en UNEG/VEN, y Alfaro (2000), con su concepción *constructivista* en UNELLEZ/VEN.

A pesar de la diversidad de concepciones evaluativas que ha producido el campo de la Educación y que, en consecuencia, se ha convertido en prescripciones para el estudio del tema en los cursos de formación docente en América Latina, se necesitan estudios futuros para analizar los enfoques teóricos y las concepciones de evaluación que fundamentan las bibliografías de Educación Física prescritas en estas mismas disciplinas/cursos y que también abordan el tema.

Este movimiento refuerza los múltiples significados atribuidos a la evaluación basada en un concepto (concepción) y que, al mismo tiempo, son muy específicos de cada contexto, ya que revelan una variedad interpretativa que ayuda a avanzar en el debate sobre el tema. Por tanto, el estudio y la comprensión de las concepciones es importante en la medida en que esta reflexión ayude a pensar las prácticas evaluativas para el contexto futuro del desempeño profesional docente, no solo en Educación Física, sino también en diferentes áreas del conocimiento.



## CAPÍTULO VI

### CONCEPCIONES, TEORÍAS Y EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS DE LAS PRESCRIPCIONES DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA, CHILE, MÉXICO Y URUGUAY

#### 6.1 INTRODUCCIÓN

Reconocer el campo de la evaluación como una de las interfaces que involucran la actividad profesional docente ha suscitado preocupación en muchos profesores e investigadores. Esto se refleja en los esfuerzos realizados por estudiosos sobre el tema durante casi un siglo, encaminados a comprender las implicaciones de la evaluación en un contexto educativo más general (TYLER, 1942; SCRIVEN, 1967; STAKE, 1967; GUBA, 1968; HAMMOND, 1968; ADAMS, 1970; TABA, 1974; CARREÑO, 1977).

Específicamente, en cuanto a la enseñanza del tema en la formación inicial del profesorado, la preocupación ha estado relacionada con la falta de oferta de asignaturas de evaluación en los cursos de educación superior en Estados Unidos, identificada en la década de los noventa (STIGGINS, 1999). Quince años después, Campbell (2013) notó poca mejora en relación a la presencia de asignaturas específicas en los cursos de formación del profesorado. Además, cuando estaban presentes, su enseñanza se limitaba a breves discusiones para llevar a los estudiantes a establecer los complejos vínculos entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (DELUCA; BELLARA, 2013).

En otras partes del mundo, como Nueva Zelanda, los investigadores han encontrado una amplia variedad de estructuras que se utilizan para asignar parte del plan de estudios a la enseñanza de la evaluación. Una encuesta de profesores en formación reveló que los estudiantes de tres de las cuatro universidades estudiadas tenían asignaturas dedicadas a la evaluación, mientras que los de la cuarta institución tenían instrucciones de evaluación integradas en el contenido de diferentes disciplinas (SMITH *et al.*, 2014). A su vez, Hill, Ell y Evers (2017), en un estudio con estudiantes de cursos de formación docente en ese país, demostraron que la oferta de una asignatura específica de evaluación permitió un aumento, por parte de los estudiantes, en la comprensión del “por qué” se evalúa en la escuela, y al mismo tiempo, el curso los motivó a implementar prácticas evaluativas basadas en la formación que se les ofreció.

En Sudáfrica, en particular, también se identificó la preocupación por la provisión de disciplinas de evaluación. Kanjee (2018) demostró que existe una disciplina modular de varios años que aborda la evaluación “desde” y “para” el aprendizaje, que se ofrece en los cursos formación docente en una universidad del país. En este mismo contexto, se identificaron cursos *e-learning online* asincrónicos intensivos de corta duración sobre evaluación (LEVY-VARAD; ALHIJA, 2018).

Sin embargo, a pesar de que estos cursos han brindado oportunidades para enseñar el tema, en general, la cantidad de instrucción puede no haber sido sustancial, para abarcar todos los propósitos y alcances (ámbitos) de la evaluación (BROWN, 2021). Para tratar de comprender las implicaciones de esta formación en evaluación, es importante destacar los esfuerzos realizados por los investigadores para comprender los aspectos teóricos que influyen en las prácticas evaluativas. Es decir, son estudios que analizan la enseñanza de las teorías evaluativas y su relación con los currículos de formación, buscando comprender sus consecuencias en las prácticas evaluativas requeridas por el ámbito de la actividad docente (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2016; BWETENGA; ABREU; PONTES JUNIOR, 2020; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020; LIMA; ANDRADE; COSTA, 2020).

En este caso, pensar en la *evaluación educativa* en los cursos de formación para docentes de Educación Física en Argentina es asumirla de acuerdo con la lógica de organización de los cursos de formación en ese país. Asimismo, pensar en la *evaluación educativa* en Chile es entender que también adquiere características socioculturales particulares. Sin embargo, al establecer un análisis comparativo entre las concepciones de evaluación que sustentan las bibliografías que se prescriben para la enseñanza del tema en asignaturas específicas que se ofrecen en los cursos de formación docente, puede revelar similitudes y/o distancias, en cuanto a las concepciones de evaluación y Educación Física entre cursos e instituciones donde se ofrecen dichas disciplinas.

Ante este escenario, destacamos que esta discusión es necesaria para el área de Educación Física, principalmente porque las prácticas de enseñanza y evaluación en el contexto escolar se constituyen elementos didáctico-pedagógicos, lo que requiere que el profesorado en formación tomen conciencia de las teorías evaluativas desde estudios que contribuyan al mejoramiento y proposición de prácticas de evaluación, tanto en el contexto de la formación docente como en la educación básica.

Partiendo del supuesto de que los países de América Latina están constituidos por aspectos históricos y culturales específicos y, al mismo tiempo, tomando como parámetro de comparación las prescripciones para la evaluación en asignaturas específicas sobre el tema en

los cursos de formación docente en Educación Física, planteamos las siguientes preguntas: ¿qué prescriben las disciplinas en relación a la enseñanza de enfoques teóricos y concepciones de la evaluación en Educación Física? ¿Existen aproximaciones en cuanto a los enfoques teóricos y concepciones de la evaluación que subyacen a estas prescripciones, especialmente en el tema de las bibliografías? ¿En qué medida se alinean las concepciones de evaluación de las bibliografías prescritas con las concepciones de Educación Física que sustentan los cursos de formación docente en estos países?

A partir de estas preguntas, nos proponemos, en este estudio, analizar las prescripciones de disciplinas específicas sobre el tema en los cursos de formación del profesorado de Educación Física, especialmente problematizando los enfoques teóricos y concepciones de evaluación que se prescriben en estos planes,<sup>53</sup> así como su articulación con las concepciones formativas asumidas por los cursos, instituciones y países.

Corroboramos el pensamiento de Icarte y Labate (2016, p. 14), cuando afirman: “Contar con un proceso ordenado para el análisis del currículo permite generar evidencia suficiente para la toma de decisiones e involucrar a los profesores en generar intervenciones conducentes al logro del perfil de egreso esperado”.

## 6.2 MARCO TEÓRICO

Delimitamos, como marco conceptual, *enfoques teóricos* entendidos como aquellos que ofrecen las bases epistemológicas de una determinada área de conocimiento y, por tanto, han influido en las formas de constituir una determinada concepción de evaluación. En este caso, asumimos también el concepto de *concepción de evaluación*, precisamente porque entendemos que está constituido por aspectos teóricos que le otorgan un estatus de concepción. En general, las concepciones corresponden a un conjunto de actividades o prácticas que un teórico o grupo de teóricos prescribe y cree en ellas como las mejores formas de realizar la evaluación (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013).

En esta lógica, entendemos que la *concepción de evaluación* se fundamenta en un cierto enfoque teórico. Sin embargo, a partir de los criterios establecidos por Shadish, Cook y Leviton (1991), analizar las teorías de evaluación consiste en seguir algunos requisitos, entre ellos identificar sus proposiciones, cuándo y dónde se puede aplicar esta concepción

---

<sup>53</sup>Todas las definiciones de los conceptos de evaluación discutidos en este capítulo se pueden encontrar en el glosario de esta tesis.

(contexto, factores externos) y los posibles resultados que se pueden lograr con su uso (consecuencias).

Para Hansen, Alkin y Wallace (2013), es posible que existan creencias o valores (supuestos) que informen y justifiquen una determinada concepción de evaluación. Algunas pueden probarse y otras no, dependiendo de su propósito final. Smith (2007) sostiene que tales creencias, cuando se desconectan del contexto y son llevadas a cabo por un grupo de individuos, con ideologías de evaluación teóricamente diferentes, pueden generar malentendidos a la hora de analizar sus resultados. Para el autor, no es interesante que existan desconexiones como esta, sino más bien una alineación entre la concepción de evaluación y una fundamentación teórica coherente.

De la misma manera que Alkin y Christie (2004), quienes categorizaron los enfoques teóricos de la evaluación en función de su énfasis (uso, métodos o análisis), esperamos contribuir, en este estudio, a la expansión del debate sobre las concepciones evaluativas, considerando el área de Educación Física en específico.

Entendemos que, a partir del análisis de las concepciones de evaluación presentes en los cursos de formación de docente en Educación Física en los países de América Latina hispanohablantes, es necesario tomar en cuenta aspectos que subyacen a los estudios historiográficos. En este sentido, como señala Bloch (2001), en la trayectoria histórica de la humanidad, las personas tienden a conservar las palabras, pero les da nuevos significados.

Bloch (2001) enfatiza que el investigador, a partir del análisis de palabras (conceptos), puede instrumentalizarlas para expresar sus ideas, lo que le otorga la responsabilidad adicional de definir y justificar los conceptos que utiliza. Así, asumimos tales conceptos (en el caso específico de este estudio, las concepciones de evaluación) apoyándonos en la nomenclatura de los propios documentos (bibliografías prescritas) a través del análisis y reconstrucción del material, utilizando el lenguaje y los conceptos movilizados en las fuentes (BLOCH, 2001).

Así, al asumir *enfoques teóricos y concepciones de evaluación* como palabras llenas de significados, no podíamos limitarnos simplemente a explicar su etimología, sino también buscamos analizar los posibles *usos* (CERTEAU, 1994) que se han hecho de estos conceptos en las disciplinas. Esto correspondía “[...] al estudio de los sentidos, a la 'semántica histórica' cuyo renacimiento hoy es necesario buscar” (BLOCH, 2001, p. 31). Entendemos que, en algunos casos, “[...] los préstamos carecen de unidad. Los documentos tienden a imponer su nomenclatura” (BLOCH, 2001, p. 136). En concreto, no nos interesaba juzgar las

concepciones y sus usos, ni oponer las ideas de una bibliografía a otra, sino resaltar sus especificidades teniendo en cuenta su contexto y la época en la que se produjeron.

*Algumas vezes, causas particulares à evolução da linguagem resultaram no desaparecimento de uma palavra, sem que o objeto ou o ato que ele servia para notar fosse minimamente afetado. Pois os fatos linguísticos têm seu coeficiente próprio de resistência ou de ductilidade. Ao contrastar o desaparecimento, nas línguas romanas, do verbo latino emerge e sua substituição por outros verbos, de origens bastante diferentes – ‘acheter’, ‘comparar’ etc. –, um erudito, antes, acreditou poder tirar daí as conclusões mais amplas, as mais engenhosas, sobre as transformações que, nas sociedades herdeiras de Roma, teriam afetado o regime das trocas (BLOCH, 2001, p. 137-138).*

Sin embargo, al enfocarse en bibliografías específicas (escritas por un autor o grupo de autores) que presentaban una concepción de evaluación y los enfoques teóricos que la sustentan, fue posible comprender las particularidades y la importancia de cada una de ellas en el contexto de la formación docente en Educación Física en la que fueron prescritos.

Si bien se identificaron aproximaciones y variaciones en relación a los enfoques teóricos y sus concepciones de evaluación, ya sea por el momento en que fueron producidos o por el espacio geográfico en el que fueron prescritos (disciplinas), todos los documentos debían ser analizados en detalle en su particularidad (GINZBURG, 1989).

A partir de este marco teórico, fue posible analizar las bibliografías de Educación Física prescritas en los planes de disciplinas, con el fin de identificar los enfoques teóricos y las concepciones de evaluación que las sustentan. Al mismo tiempo, sobre las concepciones de formación presentes en las disciplinas/cursos, refuérzanos el entendimiento de que la imagen de la profesión docente es la imagen de sus instituciones formadoras (NÓVOA, 2017).

### 6.3 METODOLOGÍA

Se caracteriza por ser una investigación cualitativa de naturaleza exploratoria (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), basada en el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001), entendiendo que cualquier proceso de investigación que parte de documentos requiere interrogaciones, interpretaciones y explicaciones.

Las fuentes estuvieron constituidas por planes de disciplinas específicas de evaluación, entendidas aquí como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000), que se ofrecen en los cursos de formación del profesorado en Educación Física en cuatro países de América

Latina hispanohablantes (Argentina, Chile, México y Uruguay). Nos centramos específicamente en las bibliografías prescritas en estos planes.

Para la selección de fuentes se utilizó la base de datos construida en la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) a través del proyecto paraguas “*Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análise das instituições da América Latina*”, compuesto por ocho países de América Latina hispanohablantes. Los criterios para la creación de la base de datos fueron: a) ser una institución ubicada en un país latinoamericano de habla hispana; b) contar con la oferta de un curso de formación para profesores en Educación Física; c) tener en su plan de estudios una asignatura específica sobre *evaluación educativa*; d) tener acceso abierto al plan de disciplina de evaluación y/o demostrar interés en participar en la investigación poniéndolo a disposición por correo electrónico; e) tener bibliografías prescritas que tengan en sus títulos palabras relacionadas con la evaluación en Educación Física.

Los datos se obtuvieron de una encuesta de contactos (correos electrónicos y teléfonos) de la dirección y la coordinación de cursos disponibles en los sitios *web* de las instituciones. Luego, escribimos una carta explicando los objetivos de la investigación, con una invitación a participar en el estudio, solicitando el plan de disciplina por correo electrónico. Este proceso lugar inicialmente en enero de 2017 y se repitió en agosto de 2018 y mayo de 2019.

Entre los 18 países de América Latina hispanohablantes: nueve no cumplieron con el criterio *b*; uno no cumplió con el criterio *c*; uno no cumplió con el criterio *d*; y tres no cumplieron con el criterio *e* de esta investigación, resultando en cuatro países participantes: Argentina, Chile, México y Uruguay.

En la Figura 17 indicamos: los países que cumplieron con el criterio *a* (8); el número total de instituciones que cumplieron con el criterio *b* (156); el número total de instituciones que cumplieron con el criterio *c* (38); el número de planes que obtuvimos considerando el criterio *d* (14); y el número de disciplinas que cumplieron al criterio *e* de la investigación (5).

FIGURA 17 – Criterios y procesos de inclusión de asignaturas por país/institución

CRITERIO <i>a</i>	CRITERIO <i>b</i>	CRITERIO <i>c</i>	CRITERIO <i>d</i>	CRITERIO <i>e</i>
Países	Número de instituciones que ofrecen cursos de Educación Física	Número de instituciones que ofrecen la disciplina de evaluación	Número de planes de disciplinas obtenidos	Número de planes que prescriben bibliografías sobre evaluación en Educación Física
Argentina	71	4	2	2
Chile	24	17	5	1
Colombia	24	6	2	0
Ecuador	8	1	1	0
México	16	2	1	1
Perú	5	2	0	0
Uruguay	2	2	1	1
Venezuela	6	4	2	0
Total = 8	Total = 156	Total = 38	Total = 14	Total = 5

Fuente: Elaborado por el autor.

En relación al criterio *e* de la investigación, separamos las bibliografías prescritas en los cinco planes de asignaturas y 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 204 bibliografías prescritas en los 14 planos, 113 no tenían la palabra evaluación en sus títulos y 91 la tenían. Luego, se procedió con una nueva clasificación de bibliografías a partir de dos categorías: a) las que articulaba el tema de la evaluación al área de Educación (70); y b) las que relacionan el tema con el área de Educación Física (21).<sup>54</sup> Sin embargo, para el análisis de este estudio se asumieron las pertenecientes a la categoría *b* (Educación Física), correspondiendo así a las 18 bibliografías de evaluación con diferentes títulos que se prescribieron en cinco planes de asignaturas de cuatro países (Argentina, Chile, México y Uruguay),<sup>55</sup> como se muestra en el Cuadro 27.

<sup>54</sup>Este recuento incluye repeticiones de las bibliografías de los autores: Domingo Blázquez-Sánchez (1997) en las disciplinas UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY; Julio Litwin y Gonzálo Fernández en UM/ARG y UDELAR/URY.

<sup>55</sup>De las 14 disciplinas que componen la base de datos, cuatro de Chile (UDECE, UNACH, UNAB y UDAII), dos de Colombia (IUCEGMAG y UCO), una de Ecuador (UNL) y dos de Venezuela (UNEG y UNELLEZ) prescriben únicamente bibliografías sobre la evaluación del área de Educación y, por lo tanto, fueron analizados por separado en el capítulo V.

CUADRO 27 – Disciplinas por país e institución participantes en la investigación

País (4)	Universidad/ Institución (5)	Sigla	Disciplinas (5)
Argentina	Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens	ISEFFD/ARG	Evaluación aplicada
	Universidad Maimónides	UM/ARG	Metodología de la evaluación y estadística aplicada
Chile	Universidad de Atacama	UDAI/CHL	Metodología y evaluación de la Educación Física
México	Universidad Autónoma de Baja California	UABC/MEX	Evaluación de la actividad física y deporte
Uruguay	Universidad de la República	UDELAR/URY	Evaluación

Fuente: Elaborado por el autor.

El proceso de análisis de las 18 bibliografías consistió en la lectura en su totalidad de todas ellas y en la elaboración de una tabla con seis ítems: a) nombres de los autores; b) resumen general de cada trabajo; c) enfoque teórico y concepción de evaluación; d) tipologías conceptuales de evaluación; e) instrumentos de evaluación; y f) referencias bibliográficas. Para este estudio nos dedicamos al análisis del ítem c (enfoque teórico y concepción de evaluación). Finalmente, revisamos las síntesis haciendo ajustes y categorizando los datos según las aproximaciones y distancias.

Otro proceso de análisis consistió en identificar la prescripción para la enseñanza de enfoques teóricos y concepciones de evaluación en las disciplinas, que van desde objetivos, contenidos y bibliografías, como se muestra en el Cuadro 28. En él especificamos: las siglas de los cursos/disciplinas; la ubicación en el plan donde fueron identificados; y las bibliografías prescritas que abordan una concepción de evaluación.

CUADRO 28 – Disciplinas que prescriben concepciones de evaluación en Educación Física

Curso/disciplina	Ubicación del plan donde se prescribe su enseñanza	Bibliografías prescritas
ISEFFD/ARG	Objetivos, contenidos y bibliografías	García Manso <i>et al.</i> (1996), George <i>et al.</i> (1995), Morrow <i>et al.</i> (1995)
UM/ARG	Objetivos, contenidos y bibliografías	Esparza Ros (1993), Haag e Dassel (1995), Hawes y Sovak (1994), Lentini y Verde (2004), Litwin y Fernández (1977), Macdougall <i>et al.</i> (1995), Marfell-Jones <i>et al.</i> (2001), Pila Teleña (1988), Zatsiorski (1989)
UDAI/CHL	Objetivos, contenidos y bibliografías	Blázquez-Sánchez (1997)
UABC/MEX	Contenidos y bibliografías	Blázquez-Sánchez (1997), Díaz Lucea (2005), Sales (2001)
UDELAR/URY	Objetivos, contenidos y bibliografías	Blázquez-Sánchez (1997), Hernández Álvarez (2002), Hernández Álvarez y Curiel (2004), Litwin y Fernández (1977), López-Pastor y Pérez Brunicardi (2004)

Fuente: Elaborado por el autor.

Para traer la centralidad de cada concepción de evaluación, establecimos una lectura cuidadosa de las 18 bibliografías, seleccionando extractos que indicaban las ideas principales



de los autores con respecto a cada concepción de evaluación. Estos textos se copiaron a un archivo en *Word* en forma de tabla. De manera específica, elaboramos resúmenes de cada concepción, registrando las características destacadas por las bibliografías.

Un segundo movimiento consistió en revisar, formatear y ajustar la información recopilada. Todo este proceso se basó específicamente en el contenido de los textos analizados en un intento de evitar datos especulativos que pudieran reflejar nuestras propias ideas y no las de los autores de las obras. En este caso, utilizamos como criterio la conservación de los conceptos asumidos en las bibliografías. Así,

[...] de la misma manera que un evaluador puede sugerir formas de organizar las actividades y metas identificadas por las partes interesadas al desarrollar una lógica de programa modelo, nosotros también, por necesidad, impusimos una solicitud y lógica a los conceptos descritos en estas teorías (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013, p. 38, nuestra traducción).

Tras completar el proceso de síntesis de los textos desde cada enfoque teórico y concepción de evaluación, nos dedicamos a identificar los *usos* que se han hecho de ellos en las disciplinas, cruzando las prescripciones de los planes con los contenidos de las bibliografías igualmente prescritas en las disciplinas.

Otro aspecto privilegiado por el análisis crítico-documental de este estudio consistió en el trabajo de recomposición de las partes que, según Bloch (2001, p. 170), sólo se realiza después del análisis del todo, porque “[...] el conocimiento de los fragmentos, estudiados sucesivamente, cada uno por sí mismo, nunca permitirá conocer el conjunto, ni siquiera el de los propios fragmentos”. Solo así fue posible clasificar los hechos por categorías y no como una mera copia de las fuentes. Es decir, luego de escrutar las fuentes, cruzamos los datos (prescripción de los planes –objetivos y contenidos– con la parte textual de las bibliografías), lo que nos permitió producir *a posteriori* categorías de análisis a partir de los enfoques teóricos y concepciones de evaluación prescritos en las diferentes disciplinas/bibliografías.

Finalmente, organizamos los datos en dos ejes de análisis: a) en el primero, nos centramos en las prescripciones de las disciplinas sobre la enseñanza de las *concepciones evaluativas como medida* en su correlación con las área de salud y deporte; b) en el segundo, se discuten las prescripciones de las *concepciones de evaluación formativas* y que correlacionan la Educación Física con áreas como la Pedagogía, la Psicología y la Sociología.

## 6.4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La opción de analizar en profundidad las concepciones de evaluación que se prescriben en disciplinas específicas sobre el tema fue una alternativa adoptada para posibilitar la comparación con las concepciones de la formación docente en Educación Física en los diferentes países latinoamericanos hispanohablantes. En este sentido, analizamos específicamente los contenidos de los planes y bibliografías y no la trayectoria de producción de sus autores. Por tanto, no nos interesaba etiquetar los trabajos, sino resaltar las especificidades y potencialidades de cada uno de ellos dentro de los cursos de formación docente, pues entendemos que son elementos importantes para la constitución de un marco teórico para pensar las prácticas evaluativas en el contexto del futuro desempeño profesional docente.

### 6.4.1 Concepciones de la evaluación como acto de medición y sus prescripciones en las disciplinas

La secuencia asumida para establecer el análisis de las fuentes se muestra en el Cuadro 29: a) disciplinas/cursos; b) bibliografías de evaluación de Educación Física prescritas en estas disciplinas; c) concepción de evaluación identificada en las bibliografías; d) y autor(es) que ofrecen las bases epistemológicas para cada concepción de evaluación.

CUADRO 29 – Concepciones de *evaluación como acto de medida* y autores de base en las disciplinas

Disciplina	Bibliografía prescrita	Concepción de evaluación	Fundamentación teórica
ISEFFD/ARG	Morrow <i>et al.</i> (1995)	Antropometría	Edwin Fleishmann
	García Manso <i>et al.</i> (1996)		Archibald Vivian Hill
	George <i>et al.</i> (1996)		American College of Sports Medicine
UM/ARG	Marfell-Jones <i>et al.</i> (2001)		Richard William Parnell
	Pila Teleña (1988)		AAHPERD
	Hawes y Sovak (1994)		Rudolf Martin
	Haag y Dassel (1995)		Gustav Adolf Lienert
	Esparza Ros (1993)		Francisco Esparza Ros
	Lentini y Verde (2004)		William Ross
	Macdougall <i>et al.</i> (1995)		Claude Bouchard
	Zatsiorski (1989)	Metrología deportiva	International Association of Sport Kinetics
UDELAR/URY	Litwin y Fernández (1977)	Continua	Ralph Tyler y Benjamin Bloom

Fuente: Elaborado por el autor.

De acuerdo al Cuadro 29, observamos que la disciplina UM/ARG tiene el 50% (9) de las bibliografías de Educación Física prescritas en los cinco planes/cursos. También concentra predominantemente la concepción de *evaluación antropométrica* con siete bibliografías (PILA TELEÑA, 1988; MARFELL-JONES *et al.*, 2001; HAWES; SOVAK, 1994; HAAG; DASSEL, 1995; ESPARZA ROS, 1993; MACDOUGALL *et al.*, 1995; LENTINI; VERDE, 2004), seguido de uno con la concepción *continua* (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977) y otra llamada *metrología deportiva* (ZATSIORSKI, 1989).

En la disciplina ISEFFD/ARG, las tres bibliografías prescritas en el plan defienden la concepción de *evaluación antropométrica* (MORROW *et al.*, 1995; GARCÍA MANSO *et al.*, 1996; GEORGE *et al.*, 1996). Aún con base en el Cuadro 30, identificamos que UDELAR/URY prescribe una bibliografía con la concepción de *evaluación continua* (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977).

Para identificar la centralidad de cada una de las tres concepciones de evaluación, examinamos el contenido de las bibliografías y elaboramos resúmenes analíticos, de acuerdo con la delimitación asumida por las obras. Con eso, indicamos, en el Cuadro 30, cómo cada una entiende la evaluación en Educación Física.

CUADRO 30 – Síntesis de las concepciones de *evaluación como acto de medida* (continuación)

Concepción de evaluación	Bibliografía	Resumen de las concepción
<b>Antropometría</b>	Pila Teleña (1988) Esparza Ros (1993) Hawes y Sovak (1994) Haag y Dassel (1995) Macdougall <i>et al.</i> (1995) Morrow <i>et al.</i> (1995) García Manso <i>et al.</i> (1996) George <i>et al.</i> (1996) Marfell-Jones <i>et al.</i> (2001) Lentini y Verde (2004)	Entiende que todas las medidas cineantropométricas son importantes para el conocimiento del alumnado y especialmente cuando se consideran desde el punto de vista del desempeño motor. El antropometrista puede utilizar varias herramientas para el análisis de datos. Dichos análisis incluyen la suma de los fraccionamientos de la masa corporal en componentes de masa ósea, muscular, adiposo (grasa) y residual, estimaciones de proporcionalidad, predicción de la densidad corporal (y, posteriormente, determinación del porcentaje de grasa corporal), utilizando varias ecuaciones de regresión y transformación de datos en valores de percentiles para sitios individuales de acuerdo con la edad y el sexo evaluados. La Cineantropometría es la interfaz entre la anatomía humana y el movimiento. En este sentido, la <i>antropometría</i> corresponde a la medición de los individuos en una variedad de perspectivas morfológicas, su aplicación al movimiento y los factores que influyen en el movimiento. Al aplicar una serie de medidas realizadas en el cuerpo, se producen índices y predicciones de la composición corporal para medir y describir el físico. El uso de medidas antropométricas es común en áreas como el movimiento humano, la fisiología y las ciencias de la salud

CUADRO 30 – Síntesis de las concepciones de *evaluación como acto de medida* (conclusión)

Concepción de evaluación	Bibliografía	Resumen de las concepción
<b>Metrología deportiva</b>	Zatsiorski (1989)	Representa una parte de la Metrología general cuyo propósito específico es el control y las mediciones en el deporte. El área de Metrología también incluye mediciones de diferentes naturalezas: psicológicas, biológicas, sociológicas y pedagógicas. Las medidas más conocidas son: nivel de conocimiento, grado de fatiga, expresividad de los movimientos y dominio técnico. En cada uno de estos casos, es posible establecer las relaciones “mayor-igual-menor”. En el deporte, a menudo es necesario expresar indicadores numéricos en las competiciones de patinaje artístico, por ejemplo, el dominio técnico y el nivel artístico se expresan numéricamente en las evaluaciones de los jueces. En el sentido amplio de la concepción, todas las competiciones deportivas están involucradas en evaluaciones con características de medición metrológica, es decir, las medidas del deporte
<b>Continua</b>	Litwin y Fernández (1977)	Entiende que todos los programas de Educación Física necesitan una <i>evaluación continua</i> para comprender los cambios sociales, culturales y científicos y sus implicaciones para la enseñanza. La evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto el plan de estudios y el programa de instrucción han logrado realmente los objetivos educativos. Se ve como un proceso dinámico, continuo y sistemático dirigido a cambios en la conducta de los estudiantes, a través del cual se verifican los logros en función de los objetivos propuestos. Esto implica precisión en la definición de objetivos, recopilación de datos relacionados con el aprendizaje, juzgar el valor de esos datos y tomar decisiones sobre acciones futuras

Fuente: Elaborado por el autor.

Las tres bibliografías de evaluación prescritas en la disciplina ISEFFD/ARG (MACDOUGALL *et al.*, 1995; GARCÍA MANSO *et al.*, 1996; GEORGE *et al.*, 1996), se basan en el área de estudio conocida como Kinesiología. Macdougall *et al.* (1995) están respaldados por los estudios del canadiense Claude Bouchard, conocido por sus investigaciones sobre el papel de la genética en la obesidad y en el proceso de adaptación a la actividad física regular. Con base en estos supuestos, Macdougall *et al.* (1995) defienden una concepción una *evaluación antropométrica* que se realiza habitualmente en los laboratorios, preferentemente utilizada para seleccionar deportistas para campeonatos.

Los autores entienden que un programa de evaluación debe beneficiar tanto al entrenador como al atleta en varios aspectos: a) indicar los puntos del atleta en relación con el deporte que practica; b) proporcionar retroalimentación; c) ofrecer informes sobre el estado de salud del deportista; y d) funcionar como un proceso educativo en el que el deportista adquiere un conocimiento más profundo sobre su cuerpo y el deporte que practica. En ese caso, “El proceso de interpretación de los resultados de las pruebas es un medio a través del cual el deportista puede conocer más a fondo los componentes fisiológicos del deporte y sus propias necesidades corporales” (MACDOUGALL *et al.*, 1995, p. 6).

García Manso *et al.* (1996), por ejemplo, se han inspirado en los estudios del fisiólogo británico Archibald Vivian Hill, conocido por crear el modelo matemático de contracción muscular o “modelo muscular de Hill”, que se utiliza a menudo tanto para la ecuación de la velocidad de contracción muscular como para mediciones precisas del calor liberado cuando los músculos esqueléticos se contraen y relajan. Hill (1938) también es responsable de introducir en el campo de la Fisiología los conceptos de consumo máximo de oxígeno y deuda de oxígeno.

Con base en los estudios desarrollados por Hill, el trabajo de García Manso *et al.* (1996) proponen una concepción de *evaluación antropométrica* con significado fisiológica, indicando el uso de la prueba ergoespirométrica. “A priori, en el campo de la práctica deportiva, nuestro interés debe centrarse en el umbral anaeróbico, ya que está demostrado que cuando su valor más se aproxime al valor del VO<sub>2</sub>máx., mayor intensidad podrá desarrollar el atleta durante una mayor duración” (GARCÍA MANSO *et al.*, 1996, p. 55). Para los autores, la Antropología se define como la ciencia responsable del estudio y comprensión de la variabilidad biológica humana, incluidas las variaciones morfológicas.

George *et al.* (1996) se han basado en las aportaciones teóricas de la Medicina Deportiva del *American College of Sports Medicine (ACSM)*, asociación encargada de reunir a investigadores de las áreas fitness y médicas, con el objetivo de desarrollar estudios sobre prácticas de Medicina Deportiva y Ciencias del Ejercicio. George *et al.* (1996, p. 158) destacan:

Una valoración global del fitness es muy común en los centros de la salud, en los centros recreativos, en las escuelas y en las empresas. Tal como se ha indicado en prácticas previas, las pruebas de fitness tienen utilidad en cuanto a que pueden evaluar los puntos fuertes y débiles del individuo; pueden diseñarse programas de entrenamiento seguros y efectivos; pueden seguirse los progresos realizados, y posiblemente puede mejorarse la motivación.

Según George *et al.* (1996), tales mediciones (*antropométricas*) pueden usarse para: determinar las necesidades calóricas totales de individuos sanos y enfermos; evaluar los efectos crónicos que tienen varios tipos de ejercicios sobre el metabolismo en reposo; evaluar los efectos crónicos que tienen las dietas hipocalóricas sobre el metabolismo en reposo; y busca posibles enfermedades, por ejemplo, cáncer, anomalías endocrinas, ya que un metabolismo en reposo excepcionalmente alto o bajo a veces se asocia con una enfermedad.

En cuanto a la concepción de la *evaluación antropométrica*, aunque conceptualmente asumida de la misma manera por diferentes autores, sus enfoques teóricos no son comunes. Es

lo que ocurre con las siete bibliografías que parten de la concepción de *evaluación antropométrica* que se prescribieron en la disciplina de UM/ARG (PILA TELEÑA, 1988; ESPARZA ROS, 1993; HAWES; SOVAK, 1994; HAAG; DASSEL, 1995; MORROW *et al.*, 1995; MARFELL-JONES *et al.*, 2001; LENTINI; VERDE, 2004).

Marfell-Jones *et al.* (2001), por ejemplo, se basan en los estudios conductistas del médico británico Richard William Parnell, quien describió un método de somatotipo de seres humanos a través de la Antropometría Física sin el uso de la inspección visual a través de fotografías. Según Parnell (1958), el método fotométrico de Sheldon lleva mucho tiempo para somatotipificar a una persona. El esfuerzo de Parnell fue describir un método antropométrico físico corto para obtener el somatotipo con el fin de: a) proporcionar una guía objetiva sobre el dominio de los componentes del somatotipo de una persona sana; y b) estimar el somatotipo de forma objetiva y precisa.

Al defender la *antropometría*, Pila Teleña (1988), a su vez, se basa en investigaciones conductistas desarrolladas por la *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD). Para el autor, AAHPERD ha inspirado sus estudios sobre evaluación en Educación Física a partir de dos publicaciones del grupo, una en 1958, con el libro *Physical Aptitude Test* con seis ejercicios y sus tablas de clasificación (escalas de flexiones de brazos, abdominales, carrera de agilidad, salto de longitud sin impulso, 50 y 600 metros) y otro publicado en 1980, *Test de aptitud física en relación con la salud*. Además, en 1973, AAHPERD comenzó a aplicar varias pruebas para medir las habilidades de conducción deportiva más populares en los Estados Unidos.

Pila Teleña (1988) se dedicó a proponer una concepción de evaluación en la Educación Física en la escuela que debería incluir: tres partes (cineantropometría, aptitud física y rendimiento deportivo); tres dominios del comportamiento (cognitivo, motriz y afectivo); y tres elementos (presencia del alumno, forma de participación en las secciones y su desempeño motor). Las pruebas prescritas por el autor para evaluar la motricidad en el deporte consisten en poder captar la información durante estas evaluaciones con el apoyo de los alumnos:

Utilizar a los propios alumnos en la aplicación del test y en la calificación de los resultados. [...] la utilización de los alumnos para aplicar y calificar la evaluación (y especialmente los tests motores) no hará más que cumplir con la aspiración (que data de Más de un siglo) de dar participación activa a los alumnos en el proceso educativo, y que no debe limitarse sólo a la evaluación sino a todas las demás premisas y factores que inciden en él (PILA TELEÑA, 1988, p. 88).

Hawes y Sovak (1994), así como Haag y Dassel (1995), basan su concepción de la *evaluación antropométrica* en un área llamada Ciencias del Deporte.<sup>56</sup> En esta teoría, la Educación Física se entiende en el ámbito del término “Deporte”. Hawes y Sovak (1994) se basan en los supuestos antropológicos del alemán Rudolf Martin, autor del libro *Zur physischen Anthropologie der Feuerländer*,<sup>57</sup> publicado en 1893, que consiste en el estudio de la evaluación anatómica comparada de cinco miembros de la tribu Alkaluf de la Tierra del Fuego que murieron en Zurich. Martin puso especial énfasis en la técnica de la investigación antropológica, incluyendo principalmente “instrucciones para medidas corporales” y “antropometría”. Como sus estudios fueron financiados por instituciones estadounidenses (OETTEKING, 1926), ayudan a comprender las razones por las que su teorización ha influido en autores estadounidenses de Educación Física, como Hawes y Sovak (1994).

Al idear la concepción de *evaluación antropométrica*, Haag y Dassel (1995) recurren a las investigaciones psicológicas del también alemán Gustav Adolf Lienert, responsable de desarrollar una serie de procedimientos y pruebas psicológicas, por ejemplo, la prueba de flexión de alambre de Lienert, o prueba de rendimiento de concentración y pruebas de provocación cerebral. La teoría de Lienert (1961) sentó las bases para que Haag y Dassel (1995) fundamentaran su concepción de *evaluación antropométrica*, abordando principalmente en su libro aspectos relacionados con las pruebas de aptitud física,

El esquema escogido en este libro para exponer todos los fitness-tests quiere, ante todo, facilitar al profesor del colegio y al entrenador del centro deportivo la preparación y ejecución de testes individuales. Además permite comparar directamente los tests entre sí y con ello seleccionarlos en virtud de las ventajas y de los inconvenientes que presenten. La estandarización en la forma de exposición de los testes motivó el que varios tests tuvieron que ser modificados en su forma original. Pero su tuvo muy en cuenta no hacer ningún tipo de variación en el contenido (HAAG; DASSEL, 1995, p. 17).

La concepción de *evaluación antropométrica* de Morrow *et al.* (1995) se basa en el enfoque teórico conductista del psicólogo estadounidense Edwin Fleishmann, responsable de desarrollar una teoría basada en la taxonomía para prescribir diferencias individuales relacionadas con el desempeño perceptivo-motor. Entre sus trabajos que involucran el área de Educación Física, se encuentran: discusiones sobre la estructura y medición de la aptitud

---

<sup>56</sup>Según Tubino (s/a.), la Ciencia del Deporte estableció campos teóricos generales y específicos. Los generales son: rendimiento en el deporte, música y movimiento, deporte y recreación, deporte y salud, deporte en grupos especiales, deporte y medios de comunicación y agresión y violencia en el deporte. A su vez, los campos teóricos específicos son: teoría del movimiento, teoría de juegos, teoría del entrenamiento deportivo y teoría didáctica aplicada al deporte.

<sup>57</sup>Sobre la Antropología física de Tierra del Fuego.

física, las taxonomías del desempeño humano y la propuesta de un manual que aborde sus definiciones, medidas y requisitos necesarios para desarrollar el trabajo con habilidades humanas. “Los resultados medibles se denominan metas de comportamiento. Los objetivos en el área del desempeño humano se clasifican en tres áreas: dominio cognitivo, dominio afectivo y dominio psicomotor” (MORROW *et al.*, 1995, p. 31).

Para los autores, la *evaluación basada en el desempeño humano*, que se lleva a cabo en Educación Física en la escuela, generalmente incluye proyectos individuales o grupales, portafolios, tablas de desempeño, notas o diarios del alumnado y métodos para registrar el aprendizaje cuando se utiliza la observación. Sin embargo, esto no exime del alcance que pueda tener la evaluación, ya que las medidas y las tareas evaluativas pueden variar según el tipo de actividad que realizan los profesionales formados en Educación Física, en función de su área de especialización: entornos relacionados con el desempeño humano, centros de salud, gimnasios, programas de bienestar, hospitales y universidades (MORROW *et al.*, 1995).

Otro aspecto observado en el análisis de las fuentes fue el hecho de que la concepción de *evaluación antropométrica*, defendida por Esparza Ros (1993), se basa en los estudios que tiene el área de Kinesiología, a partir de investigaciones del propio autor. Esparza Ros (1993), con el objetivo de ampliar las interpretaciones de los resultados obtenidos con las medidas de somatotipos, proporcionalidad y composición corporal, tanto para la evaluación de la nutrición, el crecimiento y la maduración como para la evaluación de la salud y la ergonomía, considera que con la ayuda de conocimientos provenientes de la Cineantropometría (o Kinantropometría),<sup>58</sup> se podrán hacer uso de herramientas auxiliares en la prevención y control de la aparición de determinadas patologías crónicas. Además, el autor cree que la proporcionalidad es capaz de aportar información valiosa para incrementar el rendimiento deportivo, especialmente cuando se combina con estudios biomecánicos (ESPARZA ROS, 1993).

Lentini y Verde (2004) también se basan en el área de Kinesiología, a partir de los estudios cineantropométricos del médico canadiense William Ross. Lentini y Verde (2004) ofrecen un modelo de proporcionalidad antropométrica, a través del cual se pueden obtener valores ideales para poblaciones específicas, como los deportistas de alto rendimiento. El método combinado, planteado por los autores, intenta proporcionar apoyo estadístico y

---

<sup>58</sup>La cineantropometría proviene de la adición del prefijo “cine” o “kine”, que significa movimiento, a la palabra antropometría, que se refiere a las medidas humanas. Su objetivo es la aplicación de una serie de técnicas antropométricas, generalmente con el cuerpo en situación estática, con aplicaciones en la actividad física y deportiva de las personas.



matemático para combinar la base de estudios de grandes poblaciones utilizados en el modelo de proporcionalidad de Phantom.

Para Chamorro *et al.* (2005), la proporcionalidad de Ross Phantom es una referencia humana utilizada dentro de la proporcionalidad antropométrica. Es un dispositivo de cálculo con valores medios definidos y desviaciones estándar, con más de cien datos que incluyen: alturas, longitudes, diámetros, perímetros, pliegues cutáneos y masas corporales.

Según Ross y Wilson (1974), la validez del modelo de proporcionalidad radica en la capacidad de cuantificar las diferencias en las características antropométricas entre dos grupos de población o entre un grupo de población y un individuo, válido para ambos sexos y cualquier edad. Concebido como un sistema para evaluar los cambios proporcionales que ocurren durante el crecimiento, incluidas las anomalías de un individuo o grupo de individuos, este modelo fue desarrollado, tanto en términos de su conceptualización (cuerpo de doctrina) como de su uso (práctico) en diferentes grupos humanos. El problema es que su formulación aritmética no ha cambiado mucho, ya que permanece prácticamente igual desde su origen (CHAMORRO *et al.*, 2005).

En general, entendemos que, aún compartiendo una misma concepción de evaluación (*antropométrica*) que es la base para que cada autor/bibliografía para conceptualizar y definir lo que será privilegiado en las prácticas evaluativas se define por los enfoques teóricos que sustentan cada obra. Así, nos damos cuenta de que la *evaluación antropométrica* ha incorporado conocimientos de varias áreas, entre las que se encuentran: Antropología, Biología, Fisiología, Matemáticas, Medicina y Psicología. Esta amplia variedad de perspectivas teóricas ha permitido evaluar aspectos morfológicos y factores que influyen en los movimientos, ambos utilizados para establecer medidas. En resumen, estas evaluaciones incluyen: estructura de los componentes corporales, medidas corporales, proporciones, composición, forma, maduración, habilidades motoras, capacidad cardiorrespiratoria, actividad física diaria y la actividad deportiva.

La concepción de evaluación denominada *metrología deportiva*, desarrollada por el biomecánico y kinesiólogo ruso Vladimir Zatsiorski (1989), se basa en el enfoque teórico *Cultura Física*, inspirado en la *International Association of Sport Kinetics* (Asociación Internacional de Cinética Deportiva), encargada de estudiar las fuerzas asociadas al movimiento, incluidas las que causan el movimiento y las fuerzas que resultan del movimiento. El concepto de *Cultura Física* fue creado en la Rusia Soviética y tenía como objetivo desarrollar al hombre soviético en general, a través de actividades físicas que incluían juegos, Educación Física y deporte. Su definición se constituyó como parte de la

cultura y de la sociedad, cuya actividad física está orientada a mejorar al hombre en el aspecto físico y espiritual.

Zatsiorski (1989) define la *metrología deportiva* como la ciencia de las mediciones, que tiene como objetivo asegurar la unidad y precisión de las medidas y “[...] representa una parte de la metrología general cuyo objetivo específico es el control y las mediciones en el deporte” (ZATSIORSKI, 1989, p. 1). El autor asegura que, dentro del área de la Metrología, también se engloban mediciones de diferentes naturalezas: psicológicas, biológicas, sociológicas y pedagógicas. La medición (o experimento) que se lleva a cabo con el objetivo de determinar la condición o habilidades del atleta ahora se denomina test (prueba).

Para Zatsiorski (1989), la *metrología deportiva* tiene al menos cinco criterios: a) el resultado deportivo; b) las características cuantitativas de la actividad competitiva (por ejemplo, longitud de zancada durante la carrera, fuerza de empuño al saltar); c) los resultados de otra prueba cuyo nivel de información esté probado; d) la adhesión de un determinado grupo (ejemplo, comparar a los maestros deportivos con los deportistas de categorías inferiores); y e) el llamado criterio compuesto, que corresponde a la suma de los puntos en múltiples pruebas.

En el deporte, la garantía metrológica tiene como objetivo conseguir la unidad y la precisión necesaria de las medidas. El contenido de la garantía metrológica está constituido por la elaboración y organización de las bases científicas y organizativas tanto de la *metrología* como de los medios técnicos de medida, así como el establecimiento y uso de estándares de medida, en particular, y la estandarización de medidas. Para establecer la *metrología* es fundamental hacer uso de las estadísticas, especialmente los cálculos que se deben realizar al evaluar una actividad deportiva (ZATSIORSKI, 1989).

La disciplina de UDELAR/URY y UM/ARG han prescrito una bibliografía en la que asume la concepción de *evaluación continua* (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977). Esta concepción se basa en los estudios conductistas de Ralph Tyler y Benjamin Bloom, especialmente en la *evaluación por objetivos*. Tyler (1942), por ejemplo, basado en un enfoque para el logro de metas, atribuyó a la evaluación un carácter dinámico de los procesos de aprendizaje. Benjamin Bloom, autor que, junto con su grupo de investigación de la Universidad de Chicago, desarrolló una Taxonomía Jerárquica de Capacidades Cognitivas (también conocida como Taxonomía de Dominios de Aprendizaje o Taxonomía de Objetivos Educativos), considerada necesaria para el aprendizaje y útil para producir evaluaciones

enfocadas sobre las capacidades del individuo en al menos tres dominios psicológicos: cognitivo, afectivo y psicomotor.<sup>59</sup>

En este sentido, Litwin y Fernández (1977) hacen una apropiación de los estudios de estos dos teóricos de la evaluación para proponer su propia concepción denominada *evaluación continua*. A diferencia del resto de autores, identificamos indicios de que el interés por definir su concepción de evaluación puede estar relacionado con la trayectoria profesional de los dos autores,

Cuando en 1966 se produjo la reforma de los Planes de Estudios del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay, la asignatura Antropometría pasó a denominarse Test-Medidas y Evaluación y el profesor Julio Litwin fue designado Profesor Titular de la misma y encargado de la redacción del programa. [...] El profesor Gonzalo Fernández, Doctor en Medicina, es también docente de esa casa de estudios dictando las asignaturas de Tests, Medidas y Evaluación (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977, p. 9).

La preocupación de los autores en proponer una concepción de *evaluación continua* para el área de Educación Física se asocia con el hecho de haber completado su formación profesional en universidades de Estados Unidos, estableciendo una distinción entre medición y evaluación. Así, la *evaluación continua* consiste en adecuar la enseñanza al ritmo de aprendizaje del alumno, prestando una atención constante a todas sus manifestaciones y, al mismo tiempo, sirviendo para verificar y mejorar la acción educativa.

En esta concepción, hay dos procesos que se pueden tener en cuenta, el éxito inicial y el fracaso como rehabilitación. Los aspectos que aproximan la concepción de *evaluación continua* de Litwin y Fernández (1977) a la *evaluación por objetivos* de Ralph Tyler y Benjamin Bloom se encuentra en el hecho de que también comprenden la importancia de establecer objetivos educativos y evaluar en qué medida se han alcanzado. Por lo tanto, la evaluación incluye la actividad del personal docente, la disponibilidad de instalaciones, equipamiento, investigación, análisis, tiempo destinado al programa, participación del alumnado y la administración del programa.

Al cruzar estas concepciones de evaluación (basadas en las bibliografías) con el resto de prescripciones que los profesores de la asignatura presentan en los planes de cada curso, identificamos similitudes. La disciplina de la UM/ARG, por ejemplo, prescribe, en los objetivos del plan, la enseñanza sobre *evaluación antropométrica*: “Evaluación morfológica.

---

<sup>59</sup>El dominio cognitivo corresponde a la capacidad de procesar y utilizar información de manera significativa; el dominio afectivo se refiere a las actitudes y sensaciones que resultan del proceso de aprendizaje; y el dominio psicomotor involucra habilidades motoras o físicas.

Cineantropometría. Sus métodos. Valoración de la estructura humana. La antropometría y sus pilares” (UM/ARG, 2017, p. 2).

En esta misma dirección, existen similitudes con la concepción de *evaluación metrología deportiva*, incluyendo medidas de potencia y capacidades anaeróbicas, propias de esta concepción:

Definición, formas y evaluación de la velocidad [...]. Evaluaciones de la potencia y capacidad anaeróbicas. Wingate Test. Running-based anaerobic sprint test [...]. Evaluación de la fuerza muscular. Conceptos [...]. Definición, evaluación y entrenamiento de la resistencia. Testeos directos e indirectos [...]. Utilización de la estadística en la educación física y el deporte (UM/ARG, 2017, p. 3-4).

Además, el curso pretende enseñar al alumnado a adquirir conocimientos teóricos y prácticos para el uso de la evaluación y consecuente gestión de resultados, dentro del área de Educación Física, deporte y calidad de vida. Delimita que es necesario proporcionar al alumnado en formación una vasta experiencia en el área de evaluaciones, medidas de aptitud física en Educación Física y rendimiento deportivo, en base a sus conceptos generales y en el conocimiento de las variables que intervienen en sus cálculos.

A través del conocimiento de los principios básicos que rigen la evaluación en el ámbito del deporte y la actividad física, los estudiantes de la UM/ARG utilizarán el conocimiento estadístico como herramienta de apoyo que justifique sus decisiones a la luz de los objetivos previamente definidos y resultados encontrados. La idea de la disciplina de tomar la estadística como un elemento importante a enseñar en conjunto con la *evaluación antropométrica* y la *metodología deportiva*, incluso demuestra una alineación con el título de la disciplina “Metodología de la evaluación y estadística aplicada”.

Las aproximaciones entre las concepciones de evaluación de las bibliografías con las prescripciones de contenidos didácticos también fueron identificadas en la disciplina de ISEFFD/ARG, especialmente la *antropometría*. “Definiciones, finalidades de la *evaluación antropométrica* en salud, crecimiento y a nivel deportivo; Aproximación antropológica” (ISEFFD/ARG, 2010, p. 3). En general, es evidente que, en las dos disciplinas argentinas, predomina la enseñanza sobre pruebas y medidas antropométricas, las cuales, a su vez, se anclan en las perspectivas de formación “corporal y motriz” (ISEFFD/ARG) y/o en el “[...] entrenamiento físico en el ámbito del deporte, prevención y promoción de la salud” (UM/ARG, 2017, p. 1).

Parenti (2013) señala que la Educación Física presente en las escuelas del territorio argentino tiene su origen en un orden biológico, propio del siglo XIX, tomando como referencia las investigaciones sobre procesos fisiológicos desarrolladas por Fernad Lagrange,

Philippe Tissié, Angelo Mosso, Georges Demeny, científicos básicamente arraigados en una concepción positivista de la ciencia biológica.

Esta forma de concebir la Educación Física desde aspectos biológicos y con un enfoque de salud tiende a reforzar la presencia de la concepción *antropométrica* como evaluación presente en los sistemas educativos argentinos y, en consecuencia, su relación con las evaluaciones de aprendizaje. Esto no significa que otras concepciones evaluativas no estén presentes en las escuelas de Argentina, ya que los cursos de formación en Educación Física de la UM/ARG e ISEFFD/ARG prescriben la lectura de bibliografías que permitan pensar en otras concepciones, entre ellas, las vinculadas a aspectos psicológicos, materializados por la lógica de evaluaciones basadas en taxonomías de objetivos educativos (concepción *continua*).

En general, las prescripciones de evaluaciones, *antropométrica*, *metrología deportiva* y *continua*, identificadas en tres disciplinas, incluso demuestran las concepciones de formación en Educación Física presentes en cada curso. En Argentina, la enseñanza de la evaluación se fundamenta, básicamente, en la *antropometría*, en vista de su alineación con la perspectiva de la formación basada en la salud.

Esta forma de prescripción de concepciones evaluativas indica que su presencia en un curso de formación docente dependerá tanto del contexto en el que se desarrolle la formación como de las elecciones del personal docente que prescriben y ofrecen las asignaturas en los cursos (BROWN, 2021). Por tanto, cuando hablamos de la importancia de la enseñanza de la evaluación el alumnado de cursos de formación de profesorado, nos referimos principalmente a los impactos de esta discusión en la vida de estos sujetos, en el curso y en el desempeño de la profesión docente.

Además, la *evaluación educativa*, ya que engloba diferentes ámbitos, entre las que se encuentran: exámenes de acceso a la universidad para los estudiantes; prácticas en el aula que tienen como objetivo mejorar el aprendizaje; evaluaciones formales de escolaridad; pruebas comparativas internacionales, entre otras, hace que sea necesaria una mayor atención y articulación en las demás disciplinas que integran todos y cada uno de los cursos de formación docente.

#### **6.4.2 Concepciones de *evaluación formativa* y sus prescripciones en las disciplinas**

Entendemos, al igual que Hansen, Alkin y Wallace (2013), que hablar de diversas concepciones de la evaluación a partir de cada teoría que las sustenta significa asumir que se constituyen como proposiciones específicas y pertenecientes a una determinada teoría, entre

ellas, las de aprendizaje, de currículo o de evaluación. Además, la identificación de sus estructuras proporciona los elementos para analizar y discutir cómo estas concepciones se despliegan en las prácticas evaluativas.

De manera específica, nuestro objetivo fue identificar en este eje y reflexionar sobre las concepciones de evaluación presentes en seis bibliografías prescritas en tres planes de disciplinas según el Cuadro 31. También establecimos la relación de estas concepciones de evaluación con las áreas de conocimiento en las que se basan. Para ello, examinamos el contenido de estos textos y producimos resúmenes. Así, buscamos enfatizar las concepciones de acuerdo al contenido de las bibliografías, entendiendo que cada una está asociada a un autor específico o equipos de investigadores en un área y/o enfoque teórico particular (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013).

CUADRO 31 – Concepciones de *evaluación formativa* y autores básicos en las disciplinas

Disciplina	Bibliografía prescrita	Concepción de evaluación	Fundamentación teórica
UABC/MEX	Sales (2001) Díaz Lucea (2005)	Formativa	David Ausubel
UDELAR/URY	Hernández Álvarez (2002) Hernández Álvarez y Curriel (2004)	Formativa interactiva	Ned Flanders
	López-Pastor y Pérez Brunicardi (2004)	Formativa compartida	Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación
UDAI/CHL UABC/MEX UDELAR/URY	Blázquez-Sánchez (1997)	Formativa continua	Lev Vygotsky

Fuente: Elaborado por el autor.

En la disciplina UABC/MEX se prescriben dos bibliografías que parten de la concepción de *evaluación formativa* (SALES, 2001; DÍAZ LUCEA, 2005). Ambas se basan en los estudios psicológicos de David Ausubel, responsable por el desarrollo de la *Teoría de las Aprendizajes Significativas*. Como se muestra en el Cuadro 32, la disciplina UDELAR/URY prescribió: dos bibliografías que asumen la concepción de *evaluación formativa interactiva* basada en la Psicología Social (HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 2002; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ; CURRIEL, 2004); una con la concepción *formativa compartida* que establece aproximaciones con la Teoría Sociocrítica (LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ BRUNICARDI, 2004); y una con la *evaluación formativa continua* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997), basada en el *constructivismo sociocultural*. Esta última está presente en tres disciplinas/cursos (UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY). En el Cuadro 32 presentamos una síntesis de estas cuatro concepciones mapeadas, según la descripción asumida por las bibliografías prescritas en las disciplinas.

CUADRO 32 – Síntesis de las concepciones de evaluación formativas

Concepción de evaluación	Bibliografía	Resúmenes de las concepciones
Formativa	Sales (2001) Díaz Lucea (2005)	Su propósito principal es regular el proceso de enseñanza y aprendizaje y se lleva a cabo durante el desarrollo de ese proceso. Desde una perspectiva de aprendizaje cognitivo, se propone investigar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes para poder articular las acciones que conducen a su superación. Defiende que el docente debe determinar el nivel mínimo que quiere que alcancen sus alumnos y considera, en función de la situación inicial, la evolución y participación de cada alumno. En la <i>evaluación formativa</i> se compara el resultado obtenido por el alumno con otros obtenidos previamente. Así, se evalúa el avance en relación a su valoración inicial, observando si se han alcanzado los niveles mínimos en ciertos criterios previamente establecidos. Cada alumno es evaluado como si fuera único
Formativa interactiva	Hernández Álvarez (2002) Hernández Álvarez y Curriel (2004)	Es una concepción que puede tener un carácter sumativo, pero, en su sentido formativo, debe darse durante la realización de los procesos educativos. En consecuencia, los criterios que deben servir de referencia para la evaluación de la enseñanza se basarán en la reflexión sobre las decisiones que se tomarán antes de la interacción con el alumno y que se refieren a los propios elementos curriculares. A efectos de presentación, es importante aclarar los criterios que servirán de referencia para la evaluación de forma lineal. Su análisis debe realizarse globalmente para establecer un juicio sobre la fase pre-interactiva
Formativa compartida	López-Pastor y Pérez Brunicardi (2004)	Es una concepción que vincula los conceptos de <i>evaluación formativa</i> y <i>evaluación compartida</i> . Desde la perspectiva de los autores, la <i>evaluación formativa</i> se entiende como aquella que debe facilitar y dar importancia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, a través de diferentes técnicas: <i>autoevaluación</i> , <i>evaluación por pares</i> y <i>evaluación dialógica</i> . La <i>evaluación compartida</i> se refiere a los diálogos que el docente mantiene con sus alumnos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de diálogo puede ser individual o grupal y, por lo general, se basa en procesos de autoevaluación o revisión por pares anteriores. El desarrollo de procesos de <i>evaluación compartida</i> está estrechamente relacionado con la transferencia de responsabilidad en el aula y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones que afectan los procesos de aprendizaje. La unión de estos dos conceptos permite conocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los procesos educativos que se desarrollan en el contexto evaluado, además de facilitar la intervención del estudiante en los procesos de evaluación ( <i>autoevaluación</i> y <i>evaluación compartida</i> )
Formativa continua	Blázquez-Sánchez (1997)	Entre los aspectos formativos, se evalúan los siguientes: el proceso entendido como parte intrínseca del aprendizaje; la integralidad que incluye todos los elementos que intervienen en el desempeño educativo; la acción sistemática que intrínsecamente toma en cuenta el crecimiento, logros, madurez y desarrollo alcanzado por el alumno; y prácticas innovadoras, controlando las condiciones o factores que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando constantemente nuevas tomas de decisiones. La <i>evaluación continua</i> , a su vez, parte de una situación inicial y tiene como objetivo lograr cambios permanentes y efectivos en el comportamiento de los estudiantes que aparecen como fines y metas del proceso. La evaluación de los objetivos parciales ( <i>evaluación continua</i> ) debe permitir correcciones que faciliten el cumplimiento de los objetivos intermedios de cada unidad didáctica y de cada nivel educativo y, en consecuencia, también de los propósitos de mejora del aprendizaje

Fuente: Elaborado por el autor.

El concepción de *evaluación formativa* fue identificado en la disciplina UABC/MEX (SALES, 2001; DÍAZ LUCEA, 2005), a partir de los estudios del psicólogo estadounidense David Ausubel, quien desarrolló su teoría enfocada en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Ausubel (1973) argumentó que, para que ocurra un aprendizaje significativo, el estudiante debe estar dispuesto a aprender. En este caso, el aprendizaje puede ocurrir de forma mecánica (que consiste en memorizar el contenido de forma arbitraria y literal), o de manera significativa (que consiste en filtrar los contenidos que representan algún sentido en la vida del propio sujeto de aprendizaje).

Así, la concepción *formativa* de Sales (2001), como se muestra en el Cuadro 32, está en línea con una evaluación basada en la *Teoría del Aprendizaje Significativo* y en la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes, lo que requiere un proceso constante de recolección de información sobre el proceso. Información que, según el autor, debe ser analizada para orientar la toma de decisiones posteriores o para determinar los objetivos que se esperan alcanzar en relación con los estudiantes. En este caso, se evalúa cómo cada alumno “[...] aprende, de cómo trabaja, si tiene interés, si participa” (SALES, 2001, p. 14). El autor también entiende que el uso de esta concepción de evaluación en las clases de Educación Física debe asumir criterios que privilegien la expresión corporal y el juego y, para que esto suceda, recomienda que se utilicen formularios de registro que abarquen aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales.

Díaz Lucea (2005), complementa aclarando que, en la *evaluación formativa*, el docente desempeña el papel de mediador y regulador del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Como regula el aprendizaje, la *evaluación formativa* involucra dos principios inseparables: a) debe asegurar que las características de los estudiantes respondan a las demandas del sistema y; b) debe poder garantizar que los medios de formación se correspondan con las características de los estudiantes.

El tratamiento pedagógico de lo corporal, las nuevas funciones y finalidades de la Educación Física, la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, la visión de la persona en todas sus facetas y dimensiones y, en definitiva, un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad ha de regularse por una nueva orientación de la evaluación. La evaluación es ayuda y regulación, es proceso, es un instrumento para el aprendizaje (DÍAZ LUCEA, 2005, p. 15).

La concepción de evaluación denominado *formativa interactiva*, identificada en dos bibliografías prescritas en la disciplina UDELAR/URY (HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 2002; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ; CURRIEL, 2004) se ha basado en los estudios del sociólogo Ned



Flanders y su *Teoría de la Psicología Social*. Según Amatari (2015), esta teoría se desarrolló para probar el efecto del clima socioemocional en las actitudes y el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de estos estudios, de acuerdo con Hernández Álvarez (2002) y Hernández Álvarez y Curriel (2004), la concepción de *evaluación formativa interactiva* se constituye como un sistema observacional, que se ocupa de monitorear la conducta verbal de docentes y estudiantes, con miras a captar aspectos socio-emocionales durante las clases. Las características de observación incluyen: la situación normal del aula; comunicación verbal; la influencia que el profesor ejerce sobre el alumno; y cómo las demandas hechas por el profesor afectan el comportamiento del alumnado.

La concepción de *evaluación formativa compartida* de López-Pastor y Pérez Brunicardi (2004), prescrita en la disciplina UDELAR/URY, se basa en el enfoque teórico *Sociocrítico* (LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ BRUNICARDI, 2004). Se basa en estudios realizados por investigadores que se han organizado en la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE), como se muestra en el Cuadro 32. Según López-Pastor *et al.* (2007, p. 13) “La puesta en práctica de una *evaluación formativa y compartida* permite renovar la práctica docente, siendo el paso más importante del cambio el proyectar la enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva pedagógica y crítica”.

El concepto de *evaluación compartida*, en este caso, se refiere a los diálogos que el docente mantiene con sus alumnos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la *autoevaluación* o revisión por pares. Así, el desarrollo de la *evaluación formativa y compartida* en el aula está estrechamente relacionado con la implicación de los estudiantes en la toma de decisiones que inciden en los procesos de aprendizaje y las prácticas evaluativas (LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2021).

Para estos autores, evaluar en las clases de Educación Física, requiere definir los instrumentos de evaluación y cuestionar “para qué” y “para quién” se está evaluando, tener claridad sobre el tipo de evaluación a desarrollar y cuál se adapta mejor a la práctica educativa. Por ejemplo, en un momento dado en el que se está impartiendo una serie de contenidos sobre cualidades físicas (o habilidades motoras), se utilizarán instrumentos de evaluación con el propósito de concienciar a los estudiantes de sus habilidades y limitaciones en relación con estos parámetros. Posteriormente, estos datos pueden ser utilizados en la organización de las clases posteriores, para que cada alumno pueda utilizarlos en la planificación de su actividad física, o para tomar conciencia de sus capacidades físicas en ese momento.

La concepción de evaluación *formativa continua* de Blázquez-Sánchez (1997), prescrita en tres disciplinas (UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY), se basa en el enfoque teórico del *constructivismo sociocultural*, fundamentado en la Psicología Cultural Histórica de Lev Vygotsky. Este autor asume los procesos de aprendizaje desde las zonas de desarrollo próximo y la evaluación dentro de una lógica que privilegia el saber, el no saber y el todavía no saber (ESTEBAN, 2003). En otras palabras, en la concepción de evaluación *formativa continua*, basada en el constructivismo sociocultural de Vygotsky —para quien el aprendizaje tiene lugar en el contexto sociocultural—, a mayor interacción, mayores posibilidades de construcción y asimilación de conocimientos; por lo tanto, para evaluar es necesario tener en cuenta las características de cada individuo.

Desde esta base teórica, Blázquez-Sánchez (1997, p. 43) define que la concepción de evaluación *formativa continua* “Consiste en una atención continuada a todas las manifestaciones del alumno, que nos sirvan para comprobar y mejorar la acción educativa”. Además, enfatiza que, para llevar a cabo una evaluación formativa y continua, ésta debe tener en cuenta las capacidades, estado físico, conocimientos previos y experiencias anteriores de cada alumno, con el fin de adecuar los objetivos y estrategias a las necesidades y capacidades de éstos. En su vertiente formativa, continua u orientada, debe tener la finalidad de proceder a ajustes para adaptar lo mejor posible las condiciones de las actividades a las de los alumnos; por eso sus características básicas son ser procesual, integral, sistemática, progresiva e innovadora (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

Para evaluar la Educación Física, Blázquez-Sánchez (1997) destaca algunos aspectos a considerar: a) *evaluación diagnóstica genérica*, realizada al inicio del curso para determinar el nivel de aptitud física y motora y recoger la información individual requerida por la naturaleza particular del trabajo programado; b) *diagnóstico específico*, elaborado para las diferentes unidades de trabajo y eminentemente previo a su desarrollo didáctico; y c) *diagnóstico de los puntos débiles de los estudiantes*, con el objetivo de corregir cualquier deficiencia en el proceso de aprendizaje.

Partiendo del entendimiento de que la variedad de concepciones evaluativas prescritas en los cursos de formación docente aumenta las posibilidades interpretativas de los estudiantes, identificamos que esta es una de las principales preocupaciones del curso UDELAR/URY, especialmente cuando se trata de evaluar en la Educación Física.

Entendemos que la profundización de una discusión teórica permite que los estudiantes en formación docente puedan establecer una lectura que articule diferentes concepciones evaluativas. De esta forma, podrán lograr los objetivos propuestos por la

disciplina “Facilitar conceptos que permitan al alumno, tomar decisiones sobre el significado de la *evaluación del aprendizaje* en relación a conceptos teóricos particulares” (UDELAR/URY, 2004, p. 1).

En el caso de la disciplina UABC/MEX, que prescribe bibliografías que asumen las concepciones de *evaluación formativa* (SALES, 2001; DÍAZ LUCEA, 2005) y *formativa continua* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997), identificamos una alineación de estas concepciones con una concepción de formación en Educación Física sociológica del deporte. De manera más amplia, los objetivos de la disciplina indican la enseñanza de los “[...] conceptos de evaluación de la actividad física, mediante la revisión bibliográfica identificando su funcionalidad, y elementos de la evaluación, para comprender el fundamento de la evaluación en educación física, con actitud crítica, reflexiva y responsable” (UABC/MEX, 2012, p. 3).

Ceballos-Gurrola *et al.* (2013) aclaran que, históricamente, las concepciones teóricas y prácticas evaluativas de la Educación Física en México estuvieron cercanas a los modelos deportivo, psicomotor y de integración dinámica. Entre sus fines, se privilegiaban las características autoritarias y deportivas, como medio para lograr la salud, aunque se limitaba a actitudes fragmentarias y analíticas.

Esta lógica formativa fue incluso evidenciada por Reynaga-Estrada *et al.* (2015) y Emiliozzi *et al.* (2017). Estos autores destacan la heterogeneidad presente en los cursos de formación en Educación Física en México, en cuanto al tipo y naturaleza de las instituciones de formación (escuelas normales y universidades) y las nomenclaturas asumidas en estos cursos (Educación Física, Cultura Física y/o Ciencias del Deporte). Como resultado, los profesionales están capacitados para trabajar como entrenadores, maestros de escuela y/u organizadores deportivos. Esto revela una alineación entre la concepción de formación docente en Educación Física de la UABC/MEX vinculado al deporte, acercándose al enfoque teórico del constructivismo sociocultural, presente en la bibliografía prescrita en la disciplina (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

En UDELAR/URY, la prescripción de bibliografías con concepciones de *evaluación formativa (compartida, continua e interactiva)*, muestra la alineación con una concepción de formación en Educación Física cercana al enfoque teórico *Crítico*, especialmente al prescribir,

Presentar la Evaluación desde una lectura crítica de su campo, desde una perspectiva histórica general, y de Educación Física en particular, que permitan dimensionarla como práctica educativa. Facilitar conceptos que permitan al estudiante, tomar decisión acerca del sentido de la evaluación del aprendizaje en relación con concepciones teóricas particulares (UDELAR/URY, 2004, p. 1).

Para comprender la concepción de Educación Física presente en el curso de formación de UDELAR/URY, es necesario considerar cómo se constituyó el área a lo largo de décadas. Gómez y Thomasset (2015) destacan que, históricamente, la formación del personal docente de Educación Física en Uruguay, iniciada en 1920, se basó en el concepto de Cultura Física, con énfasis en la tradición normalista. Los autores también agregan que la educación superior en el área estuvo a cargo del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) desde 1939.

Santos *et al.* (2021) señalan que la concepción de formación en Educación Física en ISEF/UDELAR, en su surgimiento, estuvo enfocado a la medición corporal, la cual ha prevalecido en el curso desde el Proyecto Pedagógico del Curso de 1939 hasta la reforma curricular de 1981. Esta evaluación, funcional y por medidas, se guió por la concepción *antropométrica* (Proyectos de 1939 y 1948), siendo posteriormente al conocimiento de la estadística, cuando se produjo la reforma curricular de 1956,<sup>60</sup> cuya referencia teórica había sido importado de otros países, principalmente de Estados Unidos (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1984).

Sarni (2018) destaca que estas características evaluativas estuvieron presentes en la UDELAR/URY hasta principios de la década de 1990, cuando las pruebas prácticas y físicas eran fundamentales para acceder al curso de docentes. Con las reformas curriculares de 1992 y su giro pedagógico, estos aspectos fueron desapareciendo gradualmente de las prácticas evaluativas de los docentes a lo largo del curso. Sólo en el Plan 2004 (analizado en este estudio) se disoció la temática de las medidas y el control como principales formas de evaluación, entrando en vigencia prácticas de evaluación con el propósito de identificar y comprender los procesos de aprendizaje. Así, el enfoque teórico que llegó a incorporarse en la Educación Física uruguaya y su concepción de la evaluación comenzó a tener un enfoque *Crítico*, precisamente porque el curso entiende que las prácticas evaluativas tienen un impacto decisivo en la vida de los estudiantes que la institución ha formado, principalmente, aquellas orientadas a actuar en un contexto educativo (SARNI; RODRIGUEZ, 2013).

La disciplina UDAI/CHL, a su vez, a pesar de prescribir una bibliografía de Educación Física que aborda el tema de la evaluación, muestra un vaciamiento de posibilidades para discutir sus impactos en un contexto real de desempeño docente. Si bien la bibliografía

---

<sup>60</sup>Consistió en unir los contenidos de la *antropometría* y manejar los métodos e instrumentos utilizados para medir el cuerpo humano, sumando a ellos la preocupación por la comparación de medidas obtenidas del dominio de las variables estadísticas, medidas de dispersión y el uso de los índices antropométricos (coeficientes que permiten comparar y, al mismo tiempo, validar una cierta idea de normalidad estadística con otra similar).

prescrita defiende la concepción de evaluación *formativa continua* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997), percibimos una aproximación de esta con la concepción de Educación Física del curso. En este sentido, la disciplina establece, entre sus objetivos, conducir a los estudiantes a “Comprender conceptos generales y específicos de la evaluación en la Educación Física” (UDAI/CHL, 2016, p. 1), para que se conviertan en profesionales capaces de “[...] dirigir eficientemente las actividades educativo físicas, de grupos y personas vinculadas con la Actividad Física y el Deporte” (UDAI/CHL, 2016, p. 4).

Es importante resaltar que el curso UDAI/CHL está estructurado de tal manera que, en los primeros años, los estudiantes tengan una formación ampliada en relación a los aspectos pedagógicos en general, con énfasis en Educación Física hacia el final del curso. Esto ofrece evidencias de las razones por las que la disciplina de evaluación prescribe solo una bibliografía sobre el tema específico en el área de Educación Física.

Améstica y Ávalos (2015) ofrecen elementos para reflexionar sobre las características de los cursos de formación docente en Chile la señalar que, hasta la década de 1970, había escasez de docentes en el país y, al mismo tiempo, solo contaba con cuatro escuelas de formación universitaria. Recientemente se ha producido un aumento de los títulos otorgados en diversas áreas de la formación pedagógica, incluida la de Educación Física, con autorización para trabajar en el sistema escolar.

Gallardo-Fuentes *et al.* (2021) destacan que la educación universitaria de Chile ha buscado, en las últimas décadas, mejorar los procesos de formación. Tales cambios han dado lugar a diferentes modificaciones del plan de estudios universitario. La comprensión de que las características de la sociedad actual requieren de egresados con un perfil diferente al del pasado llevó al registro de la primera universidad chilena en 2005 en adoptar un modelo de formación por competencias (QUEZADA, 2014).

Para Gallardo-Fuentes *et al.* (2021), esta nueva concepción de la formación también comenzó a incidir en los cursos de Educación Física de nivel superior de Chile, trabajando en concepciones de evaluación, que básicamente consisten en “[...] un perfil basado en competencias que se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional” (BOZU; CANTO, 2009, p. 91).

Ante este escenario, de diferentes concepciones evaluativas, un para los cursos de formación docente analizados en torno a la evaluación es brindar a los estudiantes acceso a experiencias concretas en las que perciban las implicaciones de cada una de estas concepciones evaluativas en una situación real de desempeño docente. Entendemos que ya

tienen un conocimiento teórico sobre qué “son” y para qué “sirven” las concepciones, pero el potencial de la formación docente también radica en ayudar a los estudiantes a hacer la transposición pedagógica de lo que aprenden sobre la evaluación y su uso práctico. Es decir, es necesario llevarlos de una situación en la que simplemente son evaluados (como estudiantes), a otra en la que se convierten en evaluadores (ejerciendo el rol de la profesión docente). Esta dinámica tiende a fortalecer el proceso de formación profesional de los docentes (NÓVOA, 2017).

Los estudiantes que califican, principalmente aprovechando las discusiones que las disciplinas específicas de evaluación brindan durante el curso de formación del profesorado, tienden a apropiarse de las lecturas sobre las concepciones de evaluación. Por otro lado, quienes no tienen acceso a esta enseñanza pueden llegar a limitar sus prácticas evaluativas de acuerdo a sus vivencias personales durante la trayectoria formativa (FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020).

Asociado a esto, es común que los cursos de formación docente asuman características y fundamentos teóricos propios de cada institución y que se materializan tanto en la organización y estructura curricular como en el perfil del egresado establecido para cada curso. Partiendo del entendimiento de que la concepción de evaluación define la mirada del evaluador, entendemos que el desafío al que se enfrentan los cursos de formación docente es modificar esta perspectiva socializada de la evaluación, para que los estudiantes la utilicen para informarse, orientar y mejorar su práctica profesional cuando estuvieren en la condición de docentes, en el ejercicio de la profesión. Esto significa capacitarlos para que cuenten con las herramientas intelectuales necesarias para buscar nuevas estrategias pedagógicas, curriculares y evaluativas para mejorar los resultados del aprendizaje y modificar su propia práctica educativa.

Incluso en el caso de asignaturas de evaluación que se ofrecen en un solo semestre de estudios y que concentra la temática desde diferentes enfoques, destacamos la importancia que ha cobrado la enseñanza de las concepciones de evaluación en los planes de estudio de cinco cursos de formación docente en Física Educación de América Latina. Sin embargo, es necesario considerar que la forma en que estos estudiantes se apropian de las discusiones planteadas en estas disciplinas puede no alcanzar los objetivos propuestos en los planes.

Entendemos, al igual que Brown (2008) y Xu y Brown (2016), que cambiar la concepción de evaluación no es una tarea fácil, precisamente porque, en los roles que juegan los sujetos involucrados en las prácticas evaluativas, no siempre es lo suficientemente claro. Esto refuerza la necesidad de que el personal docente, tanto en el rol de formadores como de

evaluadores, tengan una identidad definida (concepción de evaluación y formación) para comprender su papel en un proceso que evalúa el aprendizaje de los estudiantes, informa los cambios necesarios en la enseñanza y establece mecanismos motivadores y orientadores de la dinámica enseñanza-aprendizaje.

## 6.5 CONSIDERACIONES PARCIALES

Este estudio, que tuvo como objetivo analizar las prescripciones de concepciones de evaluación y sus enfoques teóricos en cinco disciplinas específicas sobre el tema, indicó que las 18 bibliografías de Educación Física prescritas en estos planes corresponden a siete concepciones de evaluación que, a su vez, permitieron organizar los análisis en dos ejes: a) tres concepciones que privilegian los aspectos cuantitativos, abordando las evaluaciones como un acto de medición (*evaluación antropométrica, metrología deportiva y evaluación continua*); y b) cuatro concepciones que asumen características cualitativas y se centran en aspectos formativos (*evaluación formativa, formativa compartida, formativa continua y formativa interactiva*).

Comparando la presencia de las concepciones de evaluación entre las disciplinas, nos damos cuenta de que la *antropometría* es predominante en las disciplinas de ISEFFD/ARG (tres bibliografías) y UM/ARG (siete obras). En segundo lugar están las concepciones de *evaluación formativa* con sus derivaciones en otras tres disciplinas como: *formativa* en la UABC/MEX; *formativa continua* en UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY; y la *formativa compartida* y la *formativa interactiva* en UDELAR/URY. Es importante resaltar que, si bien las bibliografías asumen concepciones de evaluación iguales (*antropométricas*) o similares (*formativas* y sus derivaciones), las bases teóricas que las sustentan no siempre son las mismas.

Al establecer un análisis por disciplina/curso, se evidencia que la concepción de la formación del curso de Educación Física en la UM/ARG se acerca a una discusión muy ecléctica, en cuanto a los enfoques teóricos que sustentan la discusión de la disciplina, que van de estudios de *Conductismo* y áreas de Kinesiología, Ciencias del Deporte y Cultura Física. En este aspecto, la centralidad se encuentra en la discusión del deporte y esto, a su vez, está en línea con una perspectiva norteamericana, revelada, sobre todo, en el uso de bibliografías de autores canadienses y estadounidenses. En cuanto al predominio de una concepción de evaluación, también se evidenció UM/ARG, ya que siete de cada diez

bibliografías prescritas defienden la concepción *antropométrica* a evaluar en Educación Física.

La disciplina de ISEFFD/ARG ha revelado un movimiento de proximidad a la UM/ARG, aunque teóricamente menos ecléctico, habiendo prescrito bibliografías basadas en áreas como Fisiología y Medicina del Deporte. La *antropometría*, en este caso, es la principal concepción de evaluación abordado en la disciplina. La perspectiva del deporte ha sido una concepción predominante en el curso ISEFFD/ARG, al mismo tiempo que abre posibilidades para pensar en la evaluación en Educación Física que incluye aspectos de la salud.

En todo caso, las dos disciplinas en Argentina (ISEFFD/ARG y UM/ARG) favorecen una discusión de evaluación alineada con las distintas áreas de actividad en las que el profesional de Educación Física está calificado para trabajar al graduarse (escolar, no escolar, comunidad, clubes, instituciones privados y/o estatales) (EMILIOZZI *et al.*, 2017). Además, prevalece una concepción de Educación Física con enfoque en la salud y el rendimiento deportivo, que, en consecuencia, tiene sus despliegues en concepciones de evaluación que privilegian estos aspectos en las prácticas evaluativas, incluidas las realizadas en el ámbito escolar.

En la disciplina en México (UABC/MEX) identificamos la prescripción de bibliografías que se basan en diferentes intelectuales, que incluyen investigadores del área de la Psicología (*teoría del aprendizaje significativo* y *constructivismo sociocultural*). Sin embargo, esta diversificación teórica y concepciones evaluativas no nos permite identificar claramente la concepción de formación en Educación Física que establece el curso. Aunque hay indicios de que se dirige exclusivamente a actuar en un contexto escolar, teniendo como eje central la enseñanza del deporte.

En la disciplina de UDELAR/URY se prescriben bibliografías de Educación Física partiendo de tres áreas de conocimiento: Psicología (*teoría del aprendizaje significativo* y *constructivismo sociocultural*), Sociología (*teoría psicológica social*) y Pedagogía (*teoría sociocrítica*). Los análisis ofrecen pistas de que la concepción de formación del curso está alineada con una perspectiva crítica, especialmente al privilegiar bibliografías que conciben concepciones evaluativas valorando las interacciones de ideas entre profesorado y alumnado. Sumado a esto, se brindan discusiones sobre las concepciones de evaluación destinadas a evaluar los gestos deportivos.

Con la prescripción de una única bibliografía de Educación Física, la disciplina de UDAI/CHL ha revelado aproximaciones con la concepción de evaluación de otras dos disciplinas (UABC/MEX y UDELAR/URY). Si bien no fue posible identificar claramente la



concepción formativa en Educación Física del curso, hay indicios de que se acerca a una perspectiva constructivista, dada la bibliografía que se prescribió.

En todo caso, al comparar las prescripciones entre asignaturas y discutir la articulación entre las concepciones de evaluación y las concepciones formativas asumidas por los cursos y países, hemos identificado que las dos disciplinas en Argentina (ISEFFD/ARG y UM/ARG) favorecen una discusión de evaluación alineada con las distintas áreas de actividad en las que el profesional de Educación Física está calificado para trabajar al graduarse (escolar y no escolar). Además, prevalece una concepción de Educación Física con enfoque en el rendimiento deportivo y la salud, que, en consecuencia, tiene sus despliegues en concepciones de evaluación que privilegian estos aspectos en las prácticas evaluativas, incluidas las realizadas en el ámbito escolar.

El principal punto en común entre las otras tres disciplinas (UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY) es la presencia de la concepción de evaluación *formativa continua*. En todo caso, esto no significa que los tres cursos compartan una misma concepción de formación en Educación Física, ni que sea esta la concepción de evaluación que orienta las prácticas evaluativas de los docentes que imparten las disciplinas; sino más bien una posibilidad que el profesorado ofrece a los estudiantes en formación, para hacer una lectura de las diferentes concepciones de evaluación que existen y pueden asumirse en las clases de Educación Física en el contexto de la escuela.

Entendemos que las prescripciones de evaluación realizados en las cinco disciplinas en cuatro países (Argentina, Chile, México y Uruguay) ofrecen elementos importantes para comprender las especificidades de cada curso, ubicándolas geográfica y socioculturalmente. Las influencias teóricas han variado entre, un eclecticismo a una unidad teórica, al mismo tiempo que han señalado teorías y concepciones de evaluación que son comunes en diferentes contextos. Identificamos que las influencias teóricas norteamericanas son exclusivas y predominantes en las disciplinas/cursos en Argentina (ISEFFD/ARG y UM/ARG) basadas, sobre todo, en los conocimientos derivados del Conductismo, Kinesiología, Fisiología, Ciencias del Deporte, Medicina del Deporte y Cultura Física. En este caso, la comprensión de la Educación Física se centra en la salud y el deporte.

Por otro lado, tres disciplinas (UDAI/CHL, UABC/MEX y UDELAR/URY) se basan predominantemente en bibliografías de autores españoles para abordar concepciones de evaluación en Educación Física. El principal punto en común entre ellos es la presencia del *constructivismo sociocultural* con su concepción de *evaluación formativa continua*. En todo caso, esto no significa que estos tres cursos compartan una misma concepción de formación

en Educación Física, ni que este sea la concepción de evaluación de los docentes de las disciplinas, sino más bien una posibilidad que los docentes ofrecen a los estudiantes en formación para hacer una lectura de las diferentes concepciones de evaluación que existen y pueden asumirse en el contexto de la Educación Física en la escuela.

Destacamos que, a pesar del esfuerzo realizado por los docentes en las disciplinas de cinco cursos de formación del profesorado en Educación Física, los alumnos han tenido la oportunidad de conocer diferentes concepciones de la evaluación y, entre ellas, elegir la que consideran más adecuada para su desempeño profesional. En este sentido, nos damos cuenta de que el ingreso a través de las concepciones de evaluación y sus enfoques teóricos permitió perseguir las pistas que condujeron a la comprensión de lo similar y lo que se aleja entre las prescripciones y bibliografías utilizadas para su enseñanza en los cursos de formación docente en cuatro países de América Latina hispanohablantes.

Así, indicamos el potencial de estudios futuros que pretendan ampliar la discusión de este tema involucrando otros cursos de formación docente en Educación Física, para que puedan profundizar las discusiones sobre la importancia e impactos que se vinculan a la enseñanza de la evaluación. También destacamos la necesidad de establecer un diálogo con los docentes formadores que imparten las disciplinas de evaluación, para comprender en qué medida las bibliografías prescritas han influido en las concepciones evaluativas de estos profesionales y, en consecuencia, en sus prácticas evaluativas. Otra iniciativa a tomar es investigar las apropiaciones que los estudiantes de estos cursos han hecho de las discusiones teóricas sobre evaluación (teorías y concepciones) y la forma en que los cursos les han permitido experimentar situaciones concretas de uso de estas teorías y concepciones, así como en qué medida son capaces de diseñar prácticas de evaluación, pensando en el contexto del desempeño profesional cuando egresados del curso.

## CAPÍTULO VII

### PRESCRIPCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE REGISTROS EVALUATIVOS EN TRECE CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA LATINA

#### 7.1 INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es analizar y discutir la importancia de prescribir y enseñar sobre *registros evaluativos* en el contexto de la formación inicial docente. Específicamente, se centra a aquellas posibilidades que enfatizan el accionar de los docentes y aquellas que privilegian el accionar de los estudiantes en el proceso de evaluación en 13 cursos de Educación Física en siete países latinoamericanos de habla hispana. También buscamos resaltar hasta qué punto estos registros de evaluación están alineados con una concepción de evaluación particular que los respalda.

Vale la pena señalar que, en la producción académica, diferentes investigadores se han preocupado por establecer una delimitación conceptual para las formas de materialización de las prácticas evaluativas a través de los *registros*. En este caso, están quienes: a) asumen las posibilidades de los *registros evaluativos* desde el concepto de *instrumentos* y en ellos incluyen la observación directa del alumno o de los grupos, realizando autoevaluación, revisión del trabajo personal y en equipo y/o coevaluación (ROTGER, 1990; SALINAS, 2002; CASTEJÓN *et al.*, 2011; BUSCÀ *et al.*, 2010); b) comprenden que los registros de evaluación están constituidos por *metodologías* como la recolección y análisis de datos (CASANOVA, 1997); c) indican *métodos* de evaluación, incluyendo listados de competencias, proyectos, estudios de casos, cuadernos de reflexión, incidentes críticos, portafolios e informes (BROWN; GLASNER, 2003); d) defienden el concepto de *herramientas* de evaluación referidos a pruebas de diagnóstico, proyectos, presentaciones, contratos de aprendizaje, simulaciones o cuestionarios orales (RHODES; TALLANTYRE, 2003); e) proponen *técnicas* de evaluación como pruebas objetivas, exámenes, diarios de clase, exposiciones y entrevistas (ÁLVAREZ-MENDEZ, 2003; BONSON; BENITO, 2005).

También identificamos estudios que hacen una distinción conceptual entre un concepto y otro. Es el caso de autores como: Buscà *et al.* (2010), quienes diferencian entre *procedimientos* e *instrumentos* de evaluación formativa; de Tejada Fernández (2011), quien utiliza los conceptos de *dispositivos* e *instrumentos* como sinónimos para hablar de una

evaluación de competencias en contextos no formales; de Brown y Pickford (2013), quienes asumen los conceptos de *métodos* y *enfoques* y, en este caso, incluyen las mismas posibilidades de registros en ambos conceptos.

Cuando percibimos una reducida discusión en el campo académico que asume como delimitación conceptual la idea de *registros evaluativos*, como expresión de la materialidad que se da en las prácticas evaluativas y, considerando que los países latinoamericanos están constituidos por aspectos históricos y culturales específicos y, a la vez, tomando como parámetro de comparación lo prescrito para la enseñanza de la evaluación en disciplinas específicas sobre el tema en los cursos de formación de profesores de Educación Física, nos planteamos como interrogantes de investigación: ¿qué prescriben los cursos sobre *registros de evaluación*? ¿Existen aproximaciones en términos de comprensión del tema que subyace a estas prescripciones?

Ante este escenario, recomendamos este estudio, con el fin de traer contribuciones para comprender los conceptos que se movilizan en los cursos de formación de profesores de Educación Física en relación a los procesos de materialización de las prácticas evaluativas. En particular, nos proponemos analizar cómo se prescribe la enseñanza de los *registros de evaluación* en 14 disciplinas específicas de evaluación, ofrecidas en los cursos de formación del profesorado de Educación Física en siete países de habla hispana de América Latina. Además, analizamos cómo las bibliografías prescritas en estos planes han ayudado a pensar posibilidades de prácticas evaluativas para el contexto futuro del desempeño profesional.

## 7.2 MARCO TEÓRICO

Ante la diversidad conceptual que involucra la materialización de la evaluación,<sup>61</sup> corroboramos la afirmación de Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015, p. 154) de que,

[...] hemos podido comprobar cómo actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de ‘medios’, ‘técnicas’ e ‘instrumentos’ de evaluación, y cómo, hasta el momento, se habla de una manera un tanto caótica, utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Se enumeran entremezclados, confundiendo unos con otros, llamando de manera diferente a cosas iguales y viceversa, sin seguir una clasificación única, lo que supone muy poca rigurosidad y conlleva una considerable confusión terminológica.

---

<sup>61</sup>Las definiciones de registros evaluativos abordados en este capítulo se pueden encontrar en el glosario.

En este sentido, Rodríguez e Ibarra (2011) establecieron una clasificación basada en la categoría de *procedimientos de evaluación*, subdividida en: *medios*, *técnicas* e *instrumentos*. Para los autores, los *medios* de evaluación corresponden a las evidencias, productos o acciones realizadas por los estudiantes y que, por tanto, informan sobre los resultados de aprendizaje y que el evaluador utiliza para realizar las valoraciones correspondientes. Las *técnicas* de evaluación están representadas por las *estrategias* que utiliza el evaluador para recopilar información sobre el objeto evaluado. Los *instrumentos* de evaluación, por su parte, son las *herramientas* que utilizan quienes evalúan para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos del aprendizaje (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2011). Entendemos, entonces, que una forma de avanzar en la discusión del tema radica en el intento de asumir la materialización de las prácticas evaluativas a partir del concepto de *registros evaluativos*.

Haciendo un análisis de diferentes formas de pensar sobre la materialidad de las prácticas evaluativas movilizadas en los cursos de formación en Educación Física en las universidades brasileñas, Stieg *et al.* (2020) destacan la relevancia de investigar cómo cursos en otros países indican la enseñanza de los *registros de evaluación* en sus planes de disciplinas. Para los autores, el concepto de *registros evaluativos* comprende todas aquellas formas de hacer (CERTEAU, 1994) evaluaciones capaces de expresar una memoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que resultan en una forma de materialización (STIEG *et al.*, 2020).

En la misma dirección, Hoffmann (2001) enfatiza la necesidad de comprender que las posibilidades de materializar el proceso de evaluación es una alternativa emergente a ser pensada y discutida en los cursos de formación docente. Según la autora, si bien el campo de la evaluación ha avanzado considerablemente en los últimos años en cuanto a la forma en que se ha constituido la evaluación durante décadas, aún es necesario ampliar la discusión en relación a las formas de materializarla en el ejercicio de la profesión docente.

Los registros de evaluación son datos de una historia vivida por los educadores con los estudiantes. Al acompañar a varios estudiantes, en diferentes momentos de aprendizaje, es necesario registrar lo que se observa de significativo como recurso de memoria frente a la diversidad y ejercicio de atención al proceso (HOFFMANN, 2001, p. 175, nuestra traducción).

Asociado al concepto de *registros evaluativos*, entendidos como aquellos que constituyen la materialidad de lo evaluado, indicando sus potencialidades y limitaciones (HOFFMANN, 2001; STIEG *et al.*, 2020), este estudio también articula su análisis al concepto de *formación docente* (NÓVOA, 2017), que engloba los procesos formativos que preceden a la propia profesión del profesorado.

Como los análisis de este estudio parten de las prescripciones de las disciplinas específicas de evaluación, reforzamos que la enseñanza de las disciplinas no puede ser solamente vertical, y debe integrarse, horizontalmente, en temas de convergencia (NÓVOA, 2017). Por ello, es necesario prescribir la enseñanza de los usos de los *registros evaluativos*, ya que constituye parte de un saber que permea la práctica pedagógica de los docentes.

Como la constitución de la profesionalidad docente no consiste sólo en preparar al profesorado desde el punto de vista técnico, científico y pedagógico, quizás no haya mejor manera de juzgar el estado de una profesión que analizar la forma en que cada curso de educación superior desarrolla y cuida de los procesos de formación de sus futuros docentes (NÓVOA, 2017). Y en el caso de este estudio, el interés es identificar y analizar cómo los cursos de formación de profesores de Educación Física en los países latinoamericanos de habla hispana han facilitado la enseñanza de los *registros evaluativos*.

Este proceso correspondió a la organización de las posibilidades de evaluación, según la lógica asumida para cada tipo de *registro evaluativo*, desde la intención del evaluador hasta el sujeto que realiza la evaluación. Esto permitió establecer análisis según la naturaleza de los registros de evaluación. En este estudio se optó por organizarlos según el énfasis del sujeto que realiza la acción evaluativa (docente y/o alumno). No se trata sólo de un análisis de los instrumentos en sí, sino de una posibilidad de categorización que puede ayudar en la dinámica que envuelve los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos así como Certeau (1994), que las palabras (conceptos) son conductoras e inductoras de prácticas. Al atribuir el estatus de objeto a las prácticas (en el caso de este estudio a los *registros evaluativos*), el autor enfatiza que es necesario encontrar los medios para distinguir modos de hacer de los sujetos cotidianos, para pensar estilos de acción. Por lo tanto, materializar la teoría en la práctica consiste en proponer algunas formas de pensar las acciones cotidianas de los docentes, que se consolidan en forma de *registros evaluativos*. Por ello, el uso conceptual de estas palabras necesita tomar como referencia el conocimiento de aspectos de su contexto de uso (CERTEAU, 1994). Teniendo en cuenta que los cursos de formación en Educación Física pueden presentar diferentes formas de conceptualizar las prácticas evaluativas en la prescripción de sus planes de disciplina, destacamos la necesidad de investigarlas considerando las especificidades de los diferentes cursos.

Basando los análisis en *registros evaluativos*, fue necesario entender que son palabras llenas de significados y, por tanto, no podrían ser descritas sólo por su etimología, o por la definición establecida en los diferentes planes de disciplinas, sino más bien, estudiar su esencia (BLOCH, 2001) y sus implicaciones en la elaboración de prácticas de evaluación. En

concreto, no nos interesaba juzgar la forma en que las disciplinas prescriben la enseñanza de los *registros evaluativos*, asignándoles distintas nomenclaturas, sino comprender los significados que se les atribuyen y, al mismo tiempo, tratar entender sus posibilidades de usos en el contexto de la práctica profesional docente.

### 7.3 METODOLOGÍA

Se caracteriza por ser una investigación cualitativa de carácter exploratorio (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), basada en el análisis crítico-documental (BLOCH, 2001) y en el método comparativo (BLOCH, 1998), con el fin de identificar similitudes y/o diferencias en las prescripciones de *registros evaluativos* en los planes de disciplinas de los cursos de formación de profesores de Educación Física en siete países de América Latina.

Las fuentes están compuestas por 14 planes de disciplinas específicas de evaluación, entendidos aquí como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Inicialmente, se utilizó la base de datos construida en la UFES, a través del proyecto *Evaluación Educativa en la formación de profesores de Educación Física en América Latina: diálogos con estudiantes*, que estableció cuatro criterios para la selección de fuentes: a) ser una institución ubicada en un país latinoamericano de habla hispana; b) disponer de la oferta de un curso de formación de profesores de Educación Física; c) tener en su currículo una disciplina específica sobre evaluación educativa; d) tener acceso abierto al plan de disciplina de evaluación y/o demostrar interés en participar en la investigación haciendo que el plan esté disponible por correo electrónico. Específicamente para esta investigación, se consideraron los cursos/disciplinas que cumplieron con el criterio *d* (Tabla 7).

TABLA 7 – Criterios de selección de fuentes, países, número de instituciones y disciplinas

<b>Criterio a</b>	<b>Criterio b</b>	<b>Criterio c</b>	<b>Criterio d</b>
Países	Número de instituciones que ofrecen cursos de Educación Física	Número de cursos de Educación Física que ofrecen una disciplina de evaluación	Número de planes de disciplinas obtenidos
Argentina	71	4	2
Chile	24	17	5
Colombia	24	6	2
México	16	2	1
Perú	5	2	0
Ecuador	8	1	1
Uruguay	2	2	1
Venezuela	6	4	2
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>38</b>	<b>14</b>

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Con base en estos criterios, se realizó un relevamiento de los planes de disciplinas en los sitios *web* de las instituciones. Después de identificar las disciplinas, se redactó una carta invitando a las Instituciones de Educación Superior (IES) a participar de la investigación, explicando los objetivos y, al mismo tiempo, solicitando los planes por correo electrónico. Para aquellas Instituciones que no enviaron respuesta, se contactó telefónicamente con los coordinadores de los cursos de Educación Física. Todo este proceso se llevó a cabo en tres momentos: enero de 2017, agosto de 2018 y mayo de 2019. Entre los 18 países latinoamericanos, siete cumplieron con los criterios, correspondientes a 13 instituciones/cursos y 14 disciplinas como se muestra en la Tabla 8.

TABLA 8 – Países, instituciones, siglas, disciplinas y años de los documentos

Países	Universidades/Instituciones	Disciplinas	Año del documento
Argentina	Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens ISEFFD/ARG	Evaluación aplicada	2010
	Universidad Maimónides UM/ARG	Metodología de la evaluación y estadística aplicada	2017
Chile	Universidad de Concepción UDEC/CHL	Evaluación de aprendizajes	2013
	Universidad de Atacama UDAI/CHL	Metodología y evaluación de la Educación Física	2016
	Universidad de Atacama UDAlI/CHL	Evaluación educacional	2016
	Universidad Andrés Bello UNAB/CHL	Currículum 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
	Institución Universitaria IUCESMAG/COL	Evaluación educativa	2015
Ecuador	Universidad Nacional de Loja UNL/ECU	Evaluación curricular	2016
México	Universidad Autónoma de Baja California UABC/MEX	Evaluación de la actividad física y deporte	2012
Uruguay	Universidad de la República UDELAR/URY	Evaluación	2004
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: Elaborado por el autor.

Luego de este relevamiento, separamos las bibliografías prescritas en los 14 planes de asignaturas en dos bloques: a) aquellas que no tenían la palabra evaluación en los títulos; y b) las que mencionaron el tema tanto en español (antropometría, evaluación, pruebas y/o test) como en inglés (*assessment, evaluation, measurement y/o test*). De un total de 204 bibliografías prescritas, identificamos 113 que no tenían la palabra evaluación en sus títulos y 91 que abordaban el tema. En este estudio, se utilizaron para los análisis bibliografías que contenían la palabra evaluación.



Para la tabulación de datos, los procesamos manualmente en *Microsoft Excel* en dos archivos separados. En el primero organizamos los apartados de las disciplinas en los que se prescribía la enseñanza de los *registros evaluativos* (descripción/justificación, objetivos, contenidos, metodología y evaluación) estando presente en 14 planes. El segundo archivo consistió en la síntesis de bibliografías para identificar la discusión sobre *registros evaluativos* y, por lo tanto, fue identificado en 58 bibliografías.

Los resultados de estos dos archivos nos permitieron organizar el estudio en dos ejes. En el primero, discutimos la forma en que cada disciplina prescribe la enseñanza de los *registros evaluativos*, revelando una diversificación conceptual y la necesidad de su comprensión en un curso de formación. En el segundo eje, trabajamos con los *registros evaluativos* identificados en las 58 bibliografías prescritas en los diferentes planes de disciplinas y que, a la vez, pueden servir de base para pensar las prácticas evaluativas de los estudiantes en proceso de formación inicial docente. En este eje organizamos cuatro categorías de análisis.

#### 7.4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis de las fuentes, identificamos que las 14 disciplinas prescriben la enseñanza de *registros evaluativos*. Eso evidenció especificidades, distancias y aproximaciones entre las disciplinas/cursos. Para discutir estos aspectos, estructuramos el texto en dos ejes, en el primero analizamos y discutimos la forma en que las disciplinas prescriben la discusión sobre los *registros de evaluación* en sus planes. En el segundo eje, asumimos las bibliografías prescritas en estos planes y analizamos las posibilidades de evaluación que en ellos aparecen desde las siguientes categorías: a) *trabajos*; b) *pruebas*; c) *fichas*; d) y *test*.

##### **7.4.1 Prescripciones para la enseñanza de registros evaluativos en planes de disciplinas**

Entre los límites conceptuales prescritos en las diferentes disciplinas involucrando los *registros evaluativos*, se identificaron al menos siete formas diferentes de abordarlos, como se muestra en el Cuadro 33.

CUADRO 33 – Prescripción de disciplinas sobre registros evaluativos

Concepto prescrito	Disciplina
Criterios	ISEFFD/ARG y UM/ARG
Procedimientos	UDAI/CHL, UDAII/CHL y UCO/COL
Instrumentos	UDELAR/URY y UNEG/VEN
Procedimientos e instrumentos	UDEC/CHL, UNACH/CHL y UABC/MEX
Técnicas e instrumentos	IUCESMAG/COL y UNL/ECU
Criterios, procedimientos e instrumentos	UNAB/CHL
Técnicas, instrumentos y recursos	UNELLEZ/VEN

**Fuente:** Elaborado por el autor.

De acuerdo con la Cuadro 33, las prescripciones sobre los *registros evaluativos* parten del entendimiento de que el estudiante en formación debe fundamentar la materialización de sus actividades de evaluación en base a *criterios* (ISEFFD/ARG y UM/ARG). Estos a su vez se traducen en pruebas y/o actividades. ISEFFD/ARG, por ejemplo, prescribe que los criterios de evaluación que el estudiante desarrollará en el curso involucran,

Propiedades de los tests: confiabilidad, objetividad y validez [...]. Testeos masivos: Concepto y aplicación de Baterías de Pruebas para la evaluación de la aptitud física. Baterías más usadas; AAHPERD, Plan Nacional de Evaluación (Argentina), EUROFIT, Plan de Evaluación del GCBA (ISEFFD/ARG, 2010, p. 2).

Esta forma de entender y proponer *registros evaluativos* está asociada a la propia concepción de evaluación que subyace en el curso. Al apoyarse en la idea de *criterio*, se delimitan los registros que se pretende generar un valor. De ahí la necesidad de utilizar los test, pues lo que se espera es que garanticen la confiabilidad, objetividad y validez de los resultados. A partir de ello, la formación en Educación Física que priorice lo biológico (PARENTI, 2013) privilegiará a esta forma de concebir las prácticas evaluativas.

Algo similar se observa en la disciplina de UM/ARG, al prescribir que tiene como objetivo que sus estudiantes, al realizar la evaluación basada en criterios fisiológicos, es necesario que sean capaces de “[...] seleccionar e implementar evaluaciones adecuadas para cada tipo de actividad y momento dados, ya sea en el campo o en el laboratorio” (UM/ARG, 2017, p. 1).

Entendemos, con base en las prescripciones de las dos disciplinas en Argentina, que los *criterios* de evaluación son determinantes de los tipos de *registros evaluativos* a utilizar, centrándose en los usos de los test físicos, especialmente los relacionados con el área de la salud, revelando lo que diferentes autores han indicado ser una característica de los cursos de formación en Educación Física en ese país (CRISÓRIO *et al.*, 2015; EMILIOZZI *et al.*, 2017; PAULA *et al.*, 2018a; STIEG; SANTOS, 2021). Además, refuerzan la existencia de una cierta

concepción de la evaluación como acto de medición, con énfasis en la antropometría (STIEG; SANTOS, 2021). Por otro lado, no se identifican alternativas que permitan a los estudiantes en formación comprender cómo será posible utilizar estos mismos *criterios* de evaluación en diferentes contextos de actividad profesional (escolares y no escolares).

Estos resultados demuestran una limitación de las dos disciplinas en Argentina para llevar a sus estudiantes a comprender los desarrollos que contienen los *registros evaluativos* que se enfocan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, al prescribir la enseñanza sobre *criterios* de evaluación, estas asignaturas limitan la discusión a una posibilidad interpretativa que no tiene en cuenta otros factores que involucran prácticas de evaluación, realizadas en un contexto escolar y que van desde la planificación, ejecución y análisis de los datos. Para que estos procesos se articulen, se debe considerar que el criterio es una parte que constituye el conjunto de acciones dentro de la dinámica evaluativa, careciendo, con ello, de señalar posibilidades concretas de registro de prácticas evaluativas (HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2015; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2021).

También, con base en el Cuadro 33, identificamos tres disciplinas (UCO/COL, UDAI/CHL y UDAII/CHL), que prescriben la enseñanza de los *registros evaluativos* utilizando el concepto de *procedimientos* de evaluación. UCO/COL (2008, p. 3) indica que el objetivo es introducir a los estudiantes en los “procedimientos básicos de evaluación” y sus posibles consecuencias en forma de registro de sus resultados.

La disciplina UDAI/CHL también se preocupa por posibilitar que sus estudiantes conozcan los *procedimientos* de evaluación desde el área misma de Educación Física y, al mismo tiempo, indica como objetivo brindar momentos para que los alumnos sean capaces de “Crear y aplicar procedimientos de evaluación a situaciones reales de enseñanza aprendizaje de la Educación Física” (UDAI/CHL, 2016, p. 1). También identificamos el interés de la disciplina en brindar espacios en los que estos *procedimientos* puedan ser experimentados en “[...] situaciones de evaluación considerando la intervención didáctica utilizada para el tratamiento de los contenidos” (UDAI/CHL, 2016, p. 4).

Frente a este aspecto, entendemos que las tres disciplinas que prescriben la enseñanza de los *procedimientos*, que se dirige a la forma de realizar la evaluación, todavía no alcanzan la materialidad propia de los tipos de *registros evaluativos* que pueden movilizarse. Comprender el concepto de *procedimientos* de evaluación es importante, ya que destaca los pasos que conducirán a la práctica de la evaluación, al mismo tiempo, indica la necesidad de asumir otros elementos que permitan la conclusión de este proceso de evaluación y, por lo tanto, no puede ser entendido como sinónimo de instrumentos de evaluación (BUSCÀ *et al.*,

2010). En este caso, no se trata de un uso erróneo del concepto, dentro de las disciplinas, sino de algo que carece de otros elementos que complementen la evaluación y permitan, así, alcanzar su materialidad (en forma de *registros evaluativos*).

Como se muestra en el Cuadro 33, dos disciplinas comprenden prácticas de evaluación basadas en el concepto de *instrumentos* (UDELAR/URY y UNEG/VEN). El primero ofrece pistas de que esto no ocurrirá a través de la presentación de *instrumentos* de evaluación, sino a partir de una propuesta de que los estudiantes en formación elaboren sus formas de registro, incluso para diferentes contextos de desempeño de la Educación Física, escolar y no escolar (UDELAR/URY, 2004, p. 2) “Construcción de instrumentos de evaluación en diferentes ámbitos de Educación Física”.

Por otro lado, la disciplina de la UNEG/VEN, presenta la preocupación de que el estudiante en proceso de formación sea capaz de utilizar la terminología adecuada en la evaluación de los aprendizajes, para la reflexión y desarrollo de habilidades organizativas desde los diversos enfoques educativos, “[...] los cuales permitirán seleccionar las mejores herramientas y diseñar instrumentos validos para procesar la información del desempeño académico” (UNEG/VEN, 2014, p. 2).

La forma de entender el concepto de *instrumentos* de evaluación y su impacto en la práctica profesional de los docentes de Educación Física, prescritos tanto en la disciplina uruguaya (UDELAR/URY) como venezolana (UNEG/VEN), refuerzan la importancia de propiciar momentos formativos sobre evaluación capaz de traducirse en forma de registros. Si bien son asignaturas que se ofrecen en diferentes contextos (países), las similitudes entre ellas residen en que ambas valoran su propia área de formación. Esto refuerza la necesidad de que los docentes seleccionen y/o creen *instrumentos* de evaluación que aborden cuestiones específicas de la propia Educación Física y, al mismo tiempo, sean capaces de informar sobre el rendimiento académico de los alumnos que se someten a estos *registros evaluativos* (ROTGER, 1990; SALINAS, 2002; CASTEJÓN *et al.*, 2011; BUSCÀ *et al.*, 2010).

Sin embargo, entendemos que las dos disciplinas que parten del concepto de *instrumentos evaluativos* deben asociar a su enseñanza otros factores que constituyen prácticas de evaluación, como por ejemplo, la definición/diferenciación de medios y técnicas. Los medios ayudan a delimitar las características que asumirá la evaluación (escrita, oral o práctica) y las técnicas que definen el grado de participación e interacción de los estudiantes en las prácticas evaluativas (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2011).

De acuerdo con el Cuadro 33, tres disciplinas prescriben las posibilidades de materialización de los procesos de evaluación desde los conceptos de *procedimientos* e

*instrumentos* (UABC/MEX, UDEC/CHL y UNACH/CHL). En el caso de la disciplina UABC/MEX (2012, p. 2), la enseñanza de estos conceptos está prescrita “[...] con el propósito de fundamentar la toma de decisiones e implementar procesos de mejora continua en los centros educativos”. El objetivo de prescribir la enseñanza de los *procedimientos* e *instrumentos* de evaluación es también llevar a los alumnos de la asignatura a adquirir conocimientos sobre cómo proceder con ellos en los procesos de evaluación en las clases de Educación Física. Al mismo tiempo, el plan destaca que esto permitirá a los estudiantes, “[...] contar con información confiable, pertinente y oportuna de la realidad que guarda el desarrollo del proceso educativo en todos los niveles respecto a la práctica docente” (UABC/MEX, 2012, p. 2), entre ellos implementar mejoras continuas en los centros educativos.

La disciplina de la UDEC/CHL, por su parte, busca que sus estudiantes identifiquen y desarrollen *procedimientos* e *instrumentos* de evaluación escrita, oral y de producción que permitan evaluar las diferentes dimensiones del aprendizaje en su especialidad, en este caso, la Educación Física. De acuerdo con el plan, se considera importante ofrecer enseñanza sobre *procedimientos* e *instrumentos* de evaluación, para que los estudiantes puedan desarrollar una actitud crítica frente a este proceso. Por lo tanto, se espera que ellos sean capaces de “Defender frente a sus pares procedimientos e instrumentos de evaluación contruidos integrando en su justificación requisitos técnicos de diseño, coherencia con el proceso de aprendizaje y momento curricular (progresión)” (UDEC/CHL, 2013, p. 2).

En la UNACH/CHL, la enseñanza de los *registros evaluativos* se basa en la propuesta de llevar a sus estudiantes a,

Describir los procedimientos e instrumentos de evaluación; Diseñar y construir instrumentos evaluativos adecuados, para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas; Construir evaluaciones de acuerdo a la complejidad de las distintas necesidades educativas especiales. Diferenciar entre procedimiento e instrumento de evaluación (UNACH/CHL, 2016, p. 9).

En un análisis de las aproximaciones entre estas tres disciplinas, además de la delimitación conceptual (*procedimientos* e *instrumentos*), se incluye la propuesta didáctica sobre sus proyecciones para el contexto de actuación profesional específico del área de Educación Física escolar. Identificamos que el alineamiento conceptual entre el procedimiento, que tiene sus consecuencias en un instrumento, es más claro en las prescripciones de las disciplinas UABC/MEX y UNACH/CHL. Sin embargo, cuando partimos de la clasificación indicada por Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015),

observamos que la disciplina de la UDEC/CHL asume las evaluaciones escritas, orales y de producción como *instrumentos* evaluativos, mientras que, según estos autores, estas formas de evaluación se caracterizan mucho más como *medios*. En este caso, existe la necesidad de que esta disciplina revise este aspecto para que no se generen confusiones conceptuales que atribuyan los mismos significados a diferentes conceptos (BLOCH, 1998), y en este caso, entre el *medio* y el *instrumento* de evaluación.

Los conceptos de *técnicas* e *instrumentos*, como elementos diferenciados, fueron identificados en las prescripciones de dos disciplinas (IUCESMAG/COL y UNL/ECU). En este caso, se entiende que el proceso de enseñanza de estos conceptos consiste en brindar a los estudiantes la oportunidad de “Investigar otros instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje relacionados con habilidades deportivas, habilidades motrices, actividades rítmicas” (UNL/ECU, 2016, p. 6). Todo ello, con miras a desarrollar en los estudiantes la capacidad de construir *técnicas* e *instrumentos* para evaluar “[...] los distintos bloques en cada uno de los años de educación básica y de bachillerato de acuerdo a la microplanificación estructurada para el área de educación física” (UNL/ECU, 2016, p. 15).

El plan IUCESMAG/COL prescribe que pretende ayudar al estudiante, para que sea capaz de definir las *técnicas* e *instrumentos* de evaluación desde una postura conceptual actualizada. Asimismo, considera que ello permitirá establecer los objetivos y características que determinan estas prácticas. Se espera, por lo tanto, que el alumnado ejerza una actitud contextualizada a la realidad de su entorno formativo y laboral acorde a su nivel educativo. A partir de la enseñanza sistemática de estos dos conceptos, los alumnos en formación inicial docente serán capaces de distinguirlos y,

Comparar a partir de referentes teóricos los fundamentos conceptuales, procedimentales y actitudinales establecidos para cada técnica e instrumento de evaluación, generando para sí, una perspectiva clara sobre su razón de ser y el objeto de su establecimiento en los contextos educativos y sociales, con el fin de mostrarse como un profesional de alta calidad (IUCESMAG/COL, 2015, p. 6).

A partir de lo prescripto en estas dos disciplinas, es claro que la enseñanza de las *técnicas* e *instrumentos* de evaluación se basa en una concepción de evaluación por competencias dentro de una base teórica constructivista. La evaluación en Educación Física, en el caso de IUCESMAG/COL, consiste en privilegiar *técnicas* e *instrumentos* que consideren los conocimientos que se materializan a través de evaluaciones escritas, prácticas y orales. Al igual que en la UNL/ECU las evaluaciones, al estar centradas en actividades corporales (deportivas, motrices y rítmicas), evidencian un desplazamiento hacia instrumentos

de evaluación que indican que están constituidos básicamente por técnicas, careciendo, por lo tanto, de la delimitación de cómo se materializarán en forma de registros.

Los conceptos de *criterios*, *procedimientos* e *instrumentos* fueron identificados en las prescripciones de la disciplina UNAB/CHL, que tiene como objetivo conducir a sus estudiantes en formación a saber construirlos y aplicarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, considera importante llevar al estudiantado a “Conocer y aplicar los criterios técnicos para la construcción de procedimientos, los propósitos de la evaluación y los instrumentos evaluativos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje” (UNAB/CHL, 2009, p. 2).

Si bien la delimitación conceptual es más amplia, el plan no presenta elementos suficientes que han ayudado a entender cómo se desarrollará este proceso a lo largo de la disciplina, ni qué se entiende por *criterios*, *procedimientos* e *instrumentos*. Si se compara con la propuesta conceptual de Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015), es posible percibir aproximaciones entre “medios y criterios”, “técnicas y procedimientos” e instrumentos como un concepto común.

A partir de este ejemplo, se observa que la forma de concebir las prácticas evaluativas se presenta dentro de una dinámica polisémica, que, según el contexto en que se ofrecen las disciplinas, se modifica los conceptos. Es decir, la propuesta conceptual que hace la disciplina UNAB/CHL es diferente a la planteada por Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015), lo que puede explicarse desde diferentes contextos socioculturales (Chile y España respectivamente), y que, por lo tanto, presentan formas de concebir los *registros evaluativos* a través de diferentes conceptos (con excepción del *instrumento*, que es común en ambos casos). Esto no quiere decir que los significados que se les atribuyen sean específicos y, en este caso, lo que ocurre es el cambio de palabras, pero, manteniendo/asumiendo los mismos y/o significados similares.

También se identificó en UNELLEZ/VEN la prescripción de los conceptos de *técnicas*, *instrumentos* y *recursos* para referirse a la enseñanza de posibilidades de materialización de *registros evaluativos*. La disciplina prescribe que permitirá,

Inducción de teorías sobre técnicas, instrumentos y recursos para la evaluación del aprendizaje. Demostración de los estudiantes sobre el uso de las técnicas y los recursos para la evaluación del aprendizaje; Construcción de instrumentos de evaluación; Análisis de resultados de las demostraciones (UNELLEZ/VEN, 2007, p. 5).

Se puede observar, a partir de esta prescripción, que se dará importancia al estudio de las teorías sobre *técnicas*, *instrumentos* y *recursos* para la evaluación de los aprendizajes,

como se indica en la Cuadro 33 y, al mismo tiempo, estos conceptos deberán traducirse en experiencias prácticas dentro del propio curso. En este caso, se pasa de la enseñanza teórica sobre determinados conceptos a su traducción a la práctica preprofesional, que desemboca en el análisis de los resultados.

Es evidente que, entre las 14 disciplinas que prescriben la enseñanza sobre las posibilidades de los *registros evaluativos*, UNELLEZ/VEN es la que logra articular los diferentes desarrollos que afectan las prácticas de evaluación. Es decir, aquellas que se constituyen a partir de diferentes procesos y culminan en la emisión de un resultado final (evaluación y/o calificación), que puede ser utilizado tanto para emitir un juicio de valor, retroalimentación, como para establecer la toma de decisiones.

Cabe señalar que, si bien la prescripción de UNELLEZ/VEN indica los conceptos de *técnicas, instrumentos y recursos*, estos, a su vez, presentan cierta similitud con la proposición de Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015), especialmente en lo que respecta a los conceptos de *técnicas e instrumentos*. Sin embargo, lo que la disciplina entiende por *recursos* asume el mismo significado de *medios* defendido por estos autores (HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2015).

La diversidad de conceptos que involucran las formas de producir *registros evaluativos* y la forma en que fueron prescritos por las diferentes disciplinas, refuerza la confusión semántica que pueden generar en los cursos de formación docente y, en consecuencia, la dificultad para poner en práctica cada uno de ellos según su finalidad. Con base en ello, entendemos que el estudio de las prescripciones de posibilidades de los *registros evaluativos* no reside sólo en el hecho de promover discusiones en el ámbito académico en general y/o en cursos de formación inicial docente, en cuanto a prácticas evaluativas y a las formas de realizarlas en el contexto de la actividad profesional, sino que trae aportes al ámbito teórico (conceptual) que permiten agregarle cierta unidad.

En este sentido, Malagón-Plata (2005, p. 85) afirma que “[...] cuando existe una intencionalidad, cuando se piensa, cuando se construyen ideas, concepciones, estructuras, comienzan aparecer los signos de una teoría, una disciplina”. Esto refuerza que las acciones pedagógicas deben realizarse de manera permanente e integrada al currículo como un proceso de orientación en cuanto a los fines formativos. Es posible que los profesores que imparten las disciplinas utilicen estrategias que refuercen los conceptos de evaluación que se prescriben para su enseñanza, de modo que los estudiantes adquieran conocimientos ajustados a su propio contexto, apropiándose de las teorías que consideren pertinentes y necesarias para el futuro contexto de la actuación profesional.



Corroboramos el pensamiento de Hill y Eyers (2016), que las influencias teóricas de la evaluación, desde la instrucción (enseñanza), impactan en la vida de los estudiantes durante los cursos de formación docente. Los autores entienden que la enseñanza de la evaluación debe proporcionar un uso práctico de la evaluación en situaciones reales del aula durante el curso. En este caso, es necesario confrontar a los estudiantes con nuevas experiencias evaluativas, para que no se limiten al uso de *registros evaluativos* que tenían cuando eran estudiantes de educación básica y/o superior (SANTOS *et al.*, 2018c).

Linhares, França y Costa (2020) refuerzan la importancia de investigar el contexto que rodea las prácticas de evaluación del aprendizaje, entendiendo que constituyen acciones cotidianas del trabajo pedagógico. Comprender la importancia de registrar y monitorear el desarrollo de los procesos de aprendizaje a través de la evaluación refuerza la necesidad de brindar una discusión al respecto en los cursos de formación docente (STIEG *et al.*, 2020). En este caso, pensar los *registros evaluativos* consiste en entenderlos como procesos continuos necesarios para la apreciación de las manifestaciones y progresiones cotidianas de los alumnos (LINHARES; FRANÇA; COSTA, 2020).

#### 7.4.2 Registros evaluativos prescritos en las disciplinas a partir de sus bibliografías

Entre las diferentes bibliografías prescritas en los 14 planes de disciplinas, identificamos que 58 de ellas indican posibilidades de *registros evaluativos* (Cuadro 34).

CUADRO 34 – Bibliografías prescritas en las disciplinas que abordan registros evaluativos (continuación)

Disciplina	Bibliografías
ISEFFD/ARG	García Manso <i>et al.</i> (1996); Morrow <i>et al.</i> (2014)
UM/ARG	Litwin y Fernández (1977); Zatsiorski (1989); Haag y Dassel (1995)
UDEC/CHL	Santos Guerra (1996); Flórez (1999); Jorba y Sanmartí (2000); Castillo Arredondo (2002, 2003); Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Chile (2006, 2008)
UNAB/CHL	De La Torre (1994); Casanova (1997); Ahumada (2005)
UNACH/CHL	Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003); Castro <i>et al.</i> (2006); Lamas (2006); Muñoz Vega (2006)
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UDAI/CHL	Ballester <i>et al.</i> (2000); Castillo Arredondo (2002)
IUCESMAG/COL	Delgado (1996); Bertoni <i>et al.</i> (1996); Monedero Moya (1998); Bogoya Maldonado (1999); Cerda (2000); Castillo Arredondo (2002)
UCO/COL	Pérez y Bustamante (1996); Casanova (1997); Lafourcade (1998)
UNL/ECU	Mateo Andrés (2006); Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1993, 1997); Sales (2001); México (2003, 2004); Díaz Lucea (2005)

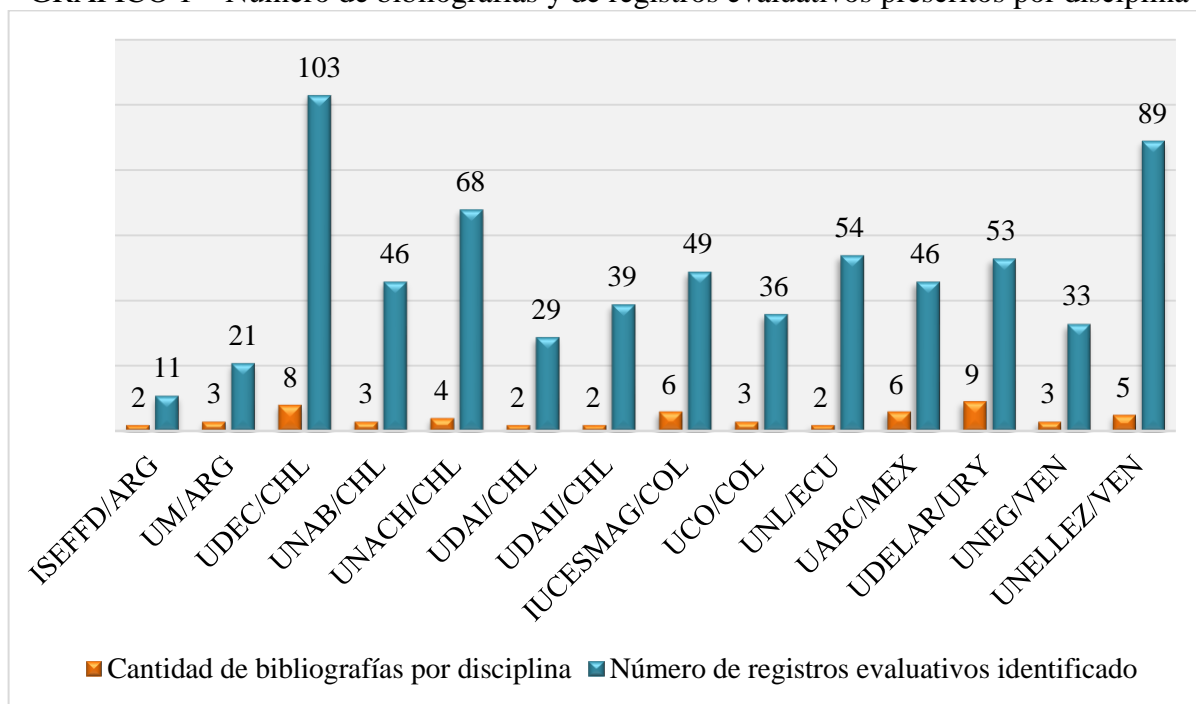
CUADRO 34 – Bibliografías prescritas en las disciplinas que abordan registros evaluativos (conclusión)

Disciplina	Bibliografías
UDELAR/URY	Litwin y Fernández (1977); Hoffmann (1991); Bertoni <i>et al.</i> (1996); Blázquez-Sánchez (1997); Camilloni <i>et al.</i> (1998); Monedero Moya (1998); Santos Guerra (1998); Hernández Álvarez (2002); Hernández Álvarez <i>et al.</i> (2004)
UNEG/VEN	Rosales (2000); Hidalgo y Silva (2003); Nieves (2012)
UNELLEZ/VEN	Lafourcade (1972); Amengual (1992); Ibar (2002); Fuentes <i>et al.</i> (2003); Santos Guerra (2003)

Fuente: Elaborado por el autor.

Con base en el Cuadro 34, la cantidad de bibliografías prescritas en los planes que abordan los *registros evaluativos*, muestra que la forma de impartir la enseñanza sobre las posibilidades de materialización de las prácticas evaluativas en los cursos de formación del profesorado en Educación Física revela configuraciones diversas, que van de nueve (UDELAR/URY) hasta dos bibliografías por disciplina (ISEFFD/ARG, UDAI/CHL y UNL/ECU). Sin embargo, cabe señalar que el mayor número de bibliografías prescritas no necesariamente se traduce en un aumento de la diversidad de registros evaluativos abordados por las mismas y, en consecuencia, de su posibilidad de enseñanza en las disciplinas, como se expresa en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Número de bibliografías y de registros evaluativos prescritos por disciplina



Fuente: Elaborado por el autor.

La cantidad de posibilidades de evaluación que abordan las bibliografías, según el Gráfico 1, revela que existe un conjunto de bibliografías que abordan una amplia variedad de *registros evaluativos* y que, sumados, dan como resultado al menos 103 formas diferentes de evaluar, identificadas en UDEC/CHL. Por otro lado, vemos que en la disciplina ISEFFD/ARG, las dos bibliografías ayudan a pensar en un total de 11 *registros evaluativos*, contrario a lo presentado en la UNL/ECU, que también prescribe dos bibliografías de evaluación, pero juntas indican 54 posibilidades evaluativas.

Aún con toda esta variación entre disciplinas, es importante resaltar que cuando analizamos las características de las diferentes posibilidades, obtuvimos un total de 180 posibilidades diferentes de *registros evaluativos*, identificadas entre las 58 bibliografías prescritas en las 14 disciplinas.

Para comprender las características particulares de cada posibilidad de evaluación, analizamos la forma en que las bibliografías interpretan sus propósitos. Este proceso permitió organizar los 180 *registros evaluativos* según su carácter (naturaleza) estructural (escrito, oral, práctico y/o iconográfico) y según el grado de implicación de los sujetos participantes en la evaluación (profesorado y/o alumnado) para dar materialidad a los procesos de evaluación. Para ello, estructuramos los análisis posteriores en cuatro categorías de registros valorativos: a) *trabajos* (69); b) *pruebas* (48); c) *fichas* (45); d) y *test* (18). En todos los casos, se discuten aspectos del aprendizaje que pueden ser valorados a partir del uso de estas diferentes posibilidades evaluativas y, al mismo tiempo, sus implicaciones para la especificidad del área formativa en Educación Física.

Destacamos que para analizar los *registros evaluativos*, a partir de estas cuatro categorías, partimos del supuesto de que toda práctica de evaluación tiene relaciones de identidad que derivan del deseo y sentido que el sujeto de la evaluación (el docente y/o el estudiante) atribuye a los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, para evaluar los saberes (tipo de conocimientos) movilizados en determinada área formativa, algunos docentes pueden privilegiar registros más cercanos a sus identidades personales, reflejando, en algunos casos, sus procesos de formación (educación básica, formación inicial y/o continua) y/o la forma en que los estudiantes atribuyen significado a los procesos de aprendizaje (CERTEAU, 1994).

En las cuatro categorías también nos interesó identificar y problematizar aquellos *registros evaluativos* que privilegian características propias del área de Educación Física (foco de este estudio y de la formación bajo análisis). Es decir, evaluaciones que pueden permitir al

estudiante expresar los procesos de aprendizajes y el saber (conocimiento) apropiado en las clases de este componente curricular.

El análisis de las cuatro categorías tuvo en cuenta las siguientes preguntas: ¿cuál es la naturaleza de los registros de evaluación? ¿Qué tienen en cuenta en el proceso de evaluación, la enseñanza del profesorado o el aprendizaje del alumnado? ¿Qué registros privilegian las especificidades de la Educación Física, en vista de los cursos de formación en el área?

#### 7.4.2.1 Posibilidades de registros evaluativos a través de trabajos

En esta categoría analizamos las posibilidades de los *registros evaluativos* denominados *trabajos*. Se caracterizan por ser aquellos que privilegian la subjetividad y autonomía de los estudiantes en las evaluaciones. Estos registros corresponden a 69 posibilidades, los cuales fueron agrupados en cuatro subcategorías según la naturaleza de los trabajos (escritos, iconográficos, prácticos y orales), como se muestra en el Cuadro 35.

CUADRO 35 – Registros evaluativos por trabajos

TRABAJOS			
Escritos	Iconográficos	Prácticos	Orales
Cuadernos de campo	Álbumes de fotos	Demostraciones	Asambleas
Cuadernos de clase	Climogramas	prácticas	Cine-foros
Cuadernos de evaluación de estudiantes	Diagramas	Exposiciones artísticas	Coloquios
Diario de bordo	Dibujos	Exposiciones de equipo	Debates
Diario de experiencias	E-portafolios	Exposiciones individuales	Grupos de discusión
Dossie	Esquemas	Juegos de reconocimiento personal	Mesas redondas
Ensayos críticos	Fotografías	Juegos de simulación	Philips 66
Estudio de caso	Grabaciones de video	Juegos dramáticos	Presentación de trabajo en equipo
Informe científico	Ludogramas	Parodias	Presentación individual
Informe de análisis de vídeo	Mapas conceptuales (lluvia de ideas, mapas mentales o mapas semánticos)	Piezas de teatro	Seminarios
Informe descriptivo	Maquetas	Producciones de expresión corporal	Simposios
Informe escrito	Montajes audiovisuales	Producciones musicales	
Investigación de un tema	Murales	producciones plásticas	
Monografías	Paneles	Representaciones dramáticas	
Producción de texto	Portafolio	Trabajo de campo	
Proyectos	Psicogramas		
Registro acumulativo	Sociogramas		
Registro de entrevista			
Registro de eventos			
Registro de eventos significativos			
Registro de intervalo			
Resolución de ejercicios			
Resolución de situaciones problema			
Resúmenes			
Rubricas			
Síntesis interpretativas			
Tablas resumen			
Trabajos escritos			

Fuente: Elaborado por el autor.

Según el Cuadro 35, las posibilidades de *registros evaluativos* que asumen la naturaleza de *trabajos escritos* (19) son más variados, seguidos de los *trabajos iconográficos* (17), *prácticos* (13) y *orales* (11). A partir de estos ejemplos, identificamos que los trabajos como forma de dar materialidad a las evaluaciones tienen como principal objetivo, identificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes expresados en forma de producciones que engloban diferentes modos de hacer (CERTEAU, 1994), entre ellos producciones escritas, iconográficas, actividades prácticas y presentaciones orales. Esta versatilidad le permite al docente identificar las apropiaciones de los estudiantes en relación a los contenidos trabajados en la disciplina. Por otro lado, estas posibilidades también contribuyen a la autorreflexión, por parte de los estudiantes, sobre estos mismos procesos. Esta forma de concebir las prácticas evaluativas demuestra un carácter formativo, en tanto privilegia aspectos subjetivos y se constituye a partir de una lógica que asume al sujeto de aprendizaje como centro del proceso educativo.

Asimismo, con base en el Cuadro 35, todos estos *registros evaluativos* (69) fueron identificados a partir de las bibliografías prescritas en los 14 planes de disciplina. Estos, a su vez, presentan la mayor variedad de registros que contemplan las formas de producción que favorecen las evaluaciones centradas en los estudiantes.

El *trabajo* de naturaleza escrita (Cuadro 35) se centra en evaluar las producciones de los alumnos, ya sea en términos de ensayo, reflexión o comunicación entre profesor y alumno. Entre las diferentes posibilidades destacan: varios registros e informes (9), producciones de texto (9), cuadernos/diarios (5), resúmenes/síntesis (3), rúbricas (1) y proyectos (1). Parte de estos registros pueden ser elaborados y diseñados por el docente y otros se dejan a la creatividad y producción de los alumnos. El potencial de estas estrategias radica en que todas ellas constituyen apoyos para que estudiantes y docentes reflexionen sobre los resultados del progreso educativo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

Los informes como posibilidad de *registros evaluativos* con sus variaciones (videoanalítica, escrita, científica y/o descriptiva) pueden auxiliar en la identificación de procesos de aprendizaje con centralidad en la acción del estudiante. De acuerdo con las bibliografías prescritas en las disciplinas, estos informes son poderosos en la medida en que contribuyen como estrategias para: a) apoyar el trabajo permanente con los estudiantes, revelando caminos para que el educador ayude a ampliar sus logros; b) desarrollar la capacidad de tomar decisiones y analizar procesos mentales de carácter interactivo; c) identificar aspectos afectivos, deliberativos, contextuales que prevalecen en los estudiantes; d) obtener información sobre opiniones, problemas y motivaciones de los estudiantes

(HOFFMANN, 1991; ROSALES, 1994; AHUMADA, 2005; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Los cuadernos (de aula, de evaluación de alumnos, de campo) y los diarios (de bordo, de experiencia) también son señalados por las bibliografías como posibilidades de *registro evaluativo*, configurándose como trabajos. En general, tienen en común la finalidad de registrar los hechos una vez que han tenido lugar. Por ello, se convierten en registros retrospectivos y longitudinales de situaciones y asuntos acontecidos repetidamente sobre un individuo o grupo. Son útiles cuando se trata de analizar la evolución de eventos y observar procesos que se extienden a lo largo del tiempo. Ahumada (2005) añade que estos tipos de registros son buenas herramientas para conocer, desde el punto de vista del alumnado, lo que ocurre en el aula y para que los alumnos realicen su propia autoevaluación o se impliquen en la optimización de su aprendizaje. Al mismo tiempo, constituyen un medio de aprendizaje, aumentando su capacidad de escritura, manejo del lenguaje y capacidad de expresión de sus sentimientos. En la misma lógica, los *registros evaluativos* de esta categoría, desde la perspectiva de los estudiantes, además de incrementar la capacidad de escritura, lenguaje y expresión de sentimientos, funcionan como instrumentos para conocer los procesos de aprendizaje.

Las bibliografías también señalan diferentes formas de materialización de las prácticas evaluativas categorizadas como *trabajos iconográficos* (17) que pueden ser: esquemas gráficos (6), dibujos y producciones plásticas (4), fotografías (2), archivos acumulativos (2), audio y video (2) y mapas (1). Consiste en diferentes formas de concebir *registros evaluativos* y que a lo largo de un período pueden servir de retroalimentación a docentes y alumnos, o incluso un conjunto de datos registrados de estas incidencias a lo largo del curso y que pueden servir como visión objetiva y longitudinal de las actitudes y comportamientos que tiene el estudiante, las causas o motivaciones de su comportamiento, así como si se han producido cambios. También pueden consistir en describir las acciones o conductas que realiza el estudiante, tanto positivas como negativas, para luego interpretar los hechos (AHUMADA, 2005; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Otras formas de *registros evaluativos* asumen la característica de expresiones gráficas (climogramas, diagramas, esquemas, ludogramas, psicogramas y sociogramas). Estos a su vez sirven para monitorear los procesos de aprendizaje, tanto por parte de los estudiantes y sus pares como por parte del docente para identificar el grado de socialización entre los estudiantes. Estas posibilidades de *registros evaluativos* están más enfocadas a identificar la capacidad de socialización y los lazos afectivos o de rechazo dentro de los diferentes grupos

de estudiantes. A partir de esto, se puede ver que tienen los siguientes propósitos: a) establecer una dinámica de grupo que se base en la organización, elaboración e intercambio de información entre pares; b) diseñar el sentido de la comunicación en el grupo; c) representar gráficamente la atracción o el rechazo dentro del grupo, así como identificar a los más populares; d) proporcionar información sobre la estructura interna de los grupos, o su uso y modos de agrupación espontánea; y e) identificar preferencias en el campo intelectual y/o en el campo afectivo (DELGADO, 1996; CASANOVA, 1997).

Las posibilidades evaluativas caracterizadas como mapas con sus diferenciaciones (conceptuales, mentales y/o semánticas), son entendidas por Ahumada (2005) como estrategias de representación de los conceptos y proposiciones que cada estudiante forma sobre un tema determinado. En concreto, los mapas semánticos (BUZÁN, 1996) son una forma de representar ideas relacionadas con un concepto de forma simbólica o gráfica a través de colores e imágenes, lo que permite una mejor visualización a través de sus conexiones. Sambrano y Steiner (1999) se refieren a estos registros como aquellos que desarrollan al máximo las capacidades y potencialidades del cerebro a través de una adquisición acelerada de conocimientos, convirtiéndose en aliados para evaluar los procesos de aprendizaje.

Destacamos que el portafolio – con propuesta de derivación (e-portfolio) – fue destacado por diferentes bibliografías. En realidad, consiste en un registro acumulativo de las actividades escolares de un estudiante. Es posible incluir datos documentales sobre la historia del proceso de aprendizaje de un período y/o componente curricular (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003). Ahumada (2005) considera que el portafolio es el sistema de evaluación auténtica más popular y utilizado en todos los niveles educativos. En Estados Unidos se han utilizado en varias disciplinas de todas las etapas y niveles educativos, incluso en algunas universidades se han convertido en un requisito para el ingreso o finalización de un curso (BALLESTER *et al.*, 2000).

A partir de el Cuadro 35 se identifican posibilidades de *registros evaluativos* que asumen distintos tipos de aprendizaje que se pretenden evaluar a través de sus usos, que en este caso se centran en los aspectos relacionales del sujeto de aprendizaje consigo mismo y las posibilidades de producir registros que expresan aprendizajes colectivos, traducidos en forma de trabajos colaborativos, diálogo y su respectiva exposición.

De acuerdo con las bibliografías prescritas en las disciplinas, para evaluar los aspectos del aprendizaje en los ámbitos afectivo y relacional, según el Cuadro 35, se indican *registros evaluativos* que se caracterizan como producciones colectivas que pueden ser escritas, orales, prácticas y/o iconográficas. Los de *carácter práctico* ayudan a los estudiantes a expresarse, y

para ello se pueden utilizar juegos de simulación, didácticos y/o dramáticos; obras de teatro, producciones de lenguaje corporal, musicales y/o artes visuales, trabajo en equipo y trabajo de campo.

Respecto al trabajo de investigación en grupo como propuesta de actividad evaluativa (Cuadro 35), Rosales (2000) destaca que este tipo de trabajo conjunto, especialmente cuando se basa en un proceso de resolución de problemas, permite una amplia gama de aspectos considerablemente dinamizadores y positivos para la vida de los estudiantes. El autor destaca que los beneficios de utilizar este tipo de *registro evaluativo* están relacionados con: el desempeño de los principios teóricos; el uso de éstos en el análisis de cuestiones prácticas; la atención a las técnicas pedagógicas relevantes en oposición a las poco interesantes; el establecimiento de una base común para apoyar y facilitar la discusión; y el establecimiento de un clima de cooperación frente al clima formal impuesto por modelos de relación autoritarios o paternalistas.

El uso de *trabajos prácticos* cubre un amplio abanico de áreas sujetas a evaluación y permite comprobar los más diversos resultados de aprendizaje. A partir de ellos es posible que los estudiantes: muestren logros, avances, debilidades y fortalezas; registren múltiples elementos educativos que han impactado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayudando además a mejorarlos e interpretar los resultados; se pongan en el lugar del otro (fomentando la empatía); tomen activamente el papel de otra persona, generalmente con la que tienen dificultades en las relaciones interpersonales, con el objetivo de producir cambios en la percepción y valoración de la otra persona; desarrollen habilidades de recopilación y organización de información, medios efectivos de comunicación, formas de expresión y resolución de problemas; constituyen un repertorio de datos sobre los procesos de evaluación (CASANOVA, 1997; AHUMADA, 2005).

Asimismo, según el Cuadro 35, existen registros que se materializan en forma de presentaciones *orales*. Generalmente, su objetivo principal es evaluar la capacidad para argumentar, compartir ideas y/o complementarlas. Estas formas sistemáticas de evaluación fueron presentadas por las bibliografías de presentaciones individuales o grupales, asambleas, cine-forums, coloquios, debates, grupos de discusión, mesas redondas, philips 66, seminarios y simposios.

De acuerdo con las bibliografías prescritas en los planes de disciplina, las estrategias de evaluación que tienen como centralidad evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la presentación de *trabajos orales* individuales o colectivos tienen un carácter formativo. La lógica interna de estas evaluaciones pretende ayudar al alumno a:



adoptar un enfoque crítico del análisis de cuestiones educativas o problemas del aula; ver más allá de los paradigmas a los que se limita el pensamiento convencional sobre las prácticas educativas; desarrollar un sentido de la historia de su propia clase y estudiar los fundamentos subyacentes de las regularidades en el contexto educativo; examinar sus propias suposiciones y sesgos y cómo afectan la práctica en el aula; evaluar críticamente los procesos de su propia inserción social; incorporar actitudes, normas y valores a través de las razones y argumentos que se esgrimen, así como el grado de tolerancia a las opiniones ajenas, el respeto al orden de intervención, el establecimiento de acuerdos; establecer un proceso de diálogo que les permita visualizar una progresiva consolidación o cambio; compartir impresiones, opiniones, ideas y valoraciones sobre el tema en cuestión (DELGADO, 1996; CASANOVA, 1997; ROSALES, 2000; AHUMADA, 2005).

Al comparar las disciplinas que prescriben posibilidades de *registros evaluativos* de esta categoría, identificamos que: los *trabajos iconográficos* son más recurrentes en bibliografías de diez planos (ISEFFD/ARG, UDEC/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU, UDELAR/URY y UNELLEZ/VEN); los *trabajos orales* para evaluar la capacidad de argumentar y defender un punto de vista fueron más recurrentes en bibliografías de nueve disciplinas (UDEC/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHL, UCO/COL, UNL/ECU, UDELAR/URY, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN); los *trabajos prácticos* en siete (ISEFFD/ARG, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHI, IUCESMAG/COL, UNL/ECU y UNELLEZ/VEN); y los *trabajos escritos* fueron más recurrentes en seis asignaturas (ISEFFD/ARG, UNL/ECU, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN). Destacamos que el plan de disciplina UM/ARG fue el único que no presentó bibliografías que discutan *registros evaluativos* en esta categoría.

Cuando analizamos estos *registros evaluativos* y las disciplinas que permiten su discusión en mayor cantidad en los cursos de Educación Física, identificamos que: las valoraciones con características de *trabajos* realizadas por los propios estudiantes fueron señaladas con mayor frecuencia por bibliografías de cuatro planes (UDAII/CHL, UNL/ECU, UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN). Otro aspecto interesante observado en esta categoría fue el hecho de que de las 69 posibilidades de *registros evaluativos* por *trabajos*, 13 asumen como principal característica el hacer práctico, con énfasis en las expresiones de carácter corporal (7), acercándose al saber propio del área de formación en Educación Física.

Frente a este escenario, surge la pregunta, pero ¿qué significa prescribir y ofrecer la enseñanza sobre diversas formas de *registros evaluativos*, que asumen la naturaleza del

trabajo sin considerar la especificidad del área de Educación Física? ¿Qué se gana y qué se pierde haciendo este tipo y prescripción?

Entendemos que la importancia de las diferentes formas de implementar las prácticas de evaluación y su enseñanza en los cursos de formación docente es poderosa en la medida en que amplía el abanico de conocimientos de la práctica pedagógica de los futuros profesores. Cuanto más variados sean los *registros evaluativos*, mayores serán las posibilidades de acompañar el recorrido y establecer análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando identificamos esta diversificación en las disciplinas a través de sus bibliografías, se revela evidencia de que esto establece una relación con la concepción de formación que subyace a los cursos. En este caso, el predominio de *registros evaluativos (trabajos)* que favorecen otras formas de hacer (CERTEAU, 1994), como la escritura, la iconografía y la oralidad, corresponde a una concepción de formación más amplia en el área de la Educación. Esto incluso se ve reforzado por el uso de bibliografías que proviene mayoritariamente del área de la Educación (42) frente a las del área de Educación Física (16).

Este predominio se da en cursos de Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela, reforzando los resultados discutidos en los Capítulos V y VI, así como estudios previos (PAULA, 2022; STIEG; SANTOS; LÓPEZ-PASTOR, 2022) que señalan la recurrencia de una concepción más pedagógico de la formación con énfasis en el área específica de la Educación Física en estos países. Por otro lado, las disciplinas de países como Argentina, México y Uruguay, al dialogar más con los autores de Educación Física, también revelan diferentes concepciones de la formación. En ISEFFD/ARG y UM/ARG prevalece una formación que privilegia los aspectos deportivos y de salud (reforzando las razones que llevan a las disciplinas a prescribir sólo bibliografías de su área para discutir la evaluación y los registros de evaluación). En la UABC/MEX, la formación se enfoca en los aspectos deportivos, indicando las razones para indicar bibliografías que discutan la evaluación dirigida a atender esas especificidades. Y en la UDELAR/URY, la formación ha mostrado un movimiento de transición entre una concepción antropológica/bióloga hacia una perspectiva más crítica de la Educación Física (STIEG; SANTOS, 2021).

Sin embargo, esto no quiere decir que las disciplinas que privilegian bibliografías en el área de Educación Física sean las únicas en pensar en *registros evaluativos* que se enfoquen en las prácticas corporales, ya que fueron identificadas en las bibliografías del área de Educación prescritas en disciplinas como UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHI, IUCESMAG/COL, UNL/ECU y UNELLEZ/VEN, que también han destacado la importancia

de utilizar trabajos enfocados al hacer y la expresión corporal para atender los saberes específicos del área de Educación Física.

Santos *et al.* (2014) señalan que, históricamente, las prácticas de evaluación se han asociado a la importancia de que los estudiantes sean capaces de expresar lo que saben sobre determinados contenidos didácticos. Sin embargo, los autores destacan la necesidad de considerar la evaluación como una posibilidad para comprender el significado que el estudiante atribuye a sus procesos de aprendizaje, identificando la relación que establece con el conocimiento y los significados que le atribuye.

A partir de esta categoría entendemos que existen diferentes *registros evaluativos* que permiten evaluar los procesos de aprendizaje materializado en forma de trabajos y que se enfocan en la participación activa de los estudiantes. En otras palabras, asumen a los alumnos como centro de la evaluación, permitiéndoles poder traducir, de diferentes maneras, los procesos de apropiación del conocimiento, revelando la naturaleza cualitativa, formativa y formadora de la evaluación.

Los *registros evaluativos* que constituyen esta categoría se caracterizan por la capacidad de organizar y sistematizar distintos tipos de conocimientos, convirtiéndolos en proposiciones más generales que los propios objetos y situaciones, con el fin de establecer un reflejo del propio sujeto sobre uno mismo, sobre el saber y sobre los demás (CHARLOT, 2000). En él, las prácticas evaluativas le permiten al estudiante presentar clasificaciones de estructuras, hacer conexiones entre contenidos y temas, utilizar la creatividad para producir objetos de conocimientos, así como expresar deseos y sentimientos en la correlación con la cultura y la sociedad.

De esta forma, las experiencias con la evaluación que asumen los registros de esta categoría, demarcan las diferentes formas de entender la evaluación desde un proyecto más amplio de escolarización. En la medida en que estas prácticas (CERTEAU, 1994) otorgan protagonismo a los estudiantes, ofreciéndoles espacios de socialización y demostración de preferencias, también ayudan a los docentes a comprender la dinámica de los grupos, sus relaciones, interacciones y limitaciones.

#### ***7.4.2.2 Posibilidades de registros evaluativos a través de pruebas***

En esta categoría analizamos las posibilidades de *registros evaluativos* por pruebas. Corresponden a 48 posibilidades y se agruparon en tres subcategorías según su naturaleza

(carácter) escrito (puede ser objetivo y/o discursivo), oral y práctico, como se muestra en el Cuadro 36.

CUADRO 36 – Registros evaluativos por pruebas

PRUEBAS			
Escritas		Orales	Prácticas
Objetivas	Discursivas		
Prueba de alternativas constantes	Prueba abierta	Prueba de declaración	Prueba de aptitud física
Prueba de asociación	Prueba básica	Prueba de evocación	Prueba de composición
Prueba de base estructurada	semiestructurada	Prueba de exposición de un tema	Prueba de ejecución
Prueba de clasificación	Prueba de análisis de mapas	Prueba de identificación gráfica	Prueba de experimentación
Prueba de opción múltiple	Prueba de base no estructurada	Prueba de preguntas directas	Prueba de habilidad motora
Prueba de preguntas de lógica	Prueba de completar oraciones	Prueba expositiva	Prueba de habilidad motora
Prueba de selección de la mejor respuesta	Prueba de comprensión	Prueba oral con base no estructurada	Prueba de habilidad motora
Prueba de selección de respuesta incorrecta	Prueba de correspondencia	Prueba oral estructurada	Prueba de habilidad motora
Prueba de términos emparejados	Prueba de ensayo	Prueba proyectiva	Prueba práctica, de rendimiento o funcional
Prueba de tres opciones	Prueba de identificación de características		
Prueba de una sola respuesta	Prueba de interpretación de datos		
Prueba de varios elementos comunes	Prueba de material situacional o abierta		
Prueba dicotómica o bipolar	Prueba de ordenación		
Prueba verdadera o falsa	Prueba de respuesta corta		
	Prueba de respuesta extendida		
	Prueba de respuesta simple		
	Prueba de varias preguntas		
	Prueba escrita		
	Prueba mixta		

Fuente: Elaborado por el autor.

Las posibilidades de *registros evaluativos por pruebas escritas* que privilegian evaluaciones *objetivas* pueden entenderse como aquellas cuyas respuestas correctas ya están predeterminadas y, por lo tanto, requieren que el estudiante responda las preguntas de acuerdo con su capacidad de memorización, caracterizadas como prácticas que privilegian la objetividad del conocimiento. Estos registros corresponden a 14 posibilidades como se muestra en el Cuadro 36. Por otro lado, este tipo de pruebas se refieren a prácticas evaluativas que privilegian la acción del docente y una mayor dedicación de su parte en el proceso de elaboración. Como corresponden a valoraciones objetivas, las respuestas correctas ya están predeterminadas, requiriendo, por parte de los estudiantes, un esfuerzo de recordar los contenidos enseñados para contestar las alternativas de acuerdo a los comandos que se infieren.

Estas pruebas suelen centrarse en la evaluación de determinados contenidos teóricos y, que pueden traducirse en forma de respuestas breves y/o que se dan previamente entre diferentes opciones, a elegir por el alumno (Cuadro 36). Estas evidencias también refuerzan el

carácter heteroevaluador de este tipo de registros. Es decir, aquellas valoraciones que requieren un cierto grado de memorización del contenido, por parte del alumno, en la medida en que se le ofrecen varias opciones de respuesta, de complemento de frase, o de agrupación de información. Se entiende que, al recurrir a estas evaluaciones como única estrategia en la práctica pedagógica del docente, se refuerzan aspectos de jerarquización, clasificación y cuantificación de conocimientos, pudiendo servir como mecanismo de control y/o incluso de exclusión, en la medida en que no permiten establecer cualquier forma de interpretación, sino la mera reproducción de un determinado conocimiento.

Las *pruebas objetivas* tienen características específicas y fueron destacadas por las bibliografías. En general, sirven para: a) la evocación de un recuerdo; b) probar la retención del conocimiento; c) evaluar la capacidad de razonamiento, discriminar relaciones, hechos y situaciones, reforzar el aprendizaje; d) reconocer un enunciado como falso o verdadero, o elegir la opción correcta entre varias alternativas y/o emparejar un conocimiento fáctico con otro; y e) establecer una clasificación uniforme y precisa para todos los examinados (DELGADO, 1996; BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CAMILLONI *et al.*, 1998; AHUMADA, 2005; LAMAS, 2006; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Las *pruebas discursivas*, de acuerdo con las bibliografías prescritas en los planes de disciplinas, corresponden a 18 posibilidades que pueden ayudar a las prácticas evaluativas de los docentes en el contexto de desempeño profesional. En concreto, a través de las *pruebas discursivas* con sus derivaciones (abiertas; de análisis de mapas; de base estructurada, no estructurada y semiestructurada; de compleción de oraciones; de comprensión; de correspondencia; de identificación; de interpretación; de preguntas varias; de ordenamiento; de disertación; de respuestas cortas, largas o simples; mixta o situacional), se pueden identificar los resultados de aprendizaje que involucran procesos mentales superiores de los estudiantes, privilegiando, al mismo tiempo, la capacidad de pensar, organizar y reflexionar sobre los contenidos enseñados.

Delgado (1996) y Castro Rubilar *et al.* (2004) indican que las ventajas de estas pruebas radican en que: permiten evaluar objetivos complejos; ayudan que el estudiante organice libremente su respuesta; se muestre la originalidad y creatividad del estudiante; se evitan el factor azar; sean fáciles de hacer. Por otro lado, los autores también advierten que existen limitaciones en relación a sus usos, tales como: subjetividad en la corrección; ambigüedad en la formulación de la pregunta; la corrección lleva mucho tiempo; facilita la verbosidad; dificultad para asegurar la validez y la fiabilidad.

De igual manera, lo presentado en la categoría *trabajos*, también se identificaron posibilidades de registros de evaluación a través de *pruebas orales*, indicando nueve formas diferentes (de declaración, de evocación, de exposición de un tema, de identificación gráfica, de preguntas directas, expositiva, estructurada o no estructurada y proyectiva).

Las *pruebas orales* pueden entenderse como las formas más antiguas utilizadas para evaluar el desempeño de un alumno, pues existen indicios de que en la Antigua Grecia eran el medio utilizado por los docentes para conducir a sus alumnos al conocimiento y verificar el grado de aprendizaje alcanzado. Para Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012, p. 402), en la actualidad las pruebas orales son menos utilizadas en el contexto escolar que la prueba escrita,

[...] y la razón habría que buscarla en la masificación de la enseñanza, que dificulta notablemente la posibilidad de contacto personal y directo, alumno por alumno, como actividad de evaluación. Sin embargo, fuera del ámbito escolar ha sido y sigue siendo un medio muy empleado para valorar a los candidatos a un puesto de trabajo, y en los procesos de oposición, para acceder a un puesto de funcionario del Estado.

Estas *pruebas orales*, a pesar de tener como aspecto central la capacidad argumentativa del estudiante en el acto de evaluar, pueden, al mismo tiempo, estar destinadas a la evaluación en el dominio afectivo. Así, las actitudes se evalúan a través de la opinión o la expresión de preferencias y valores, además, pueden ser útiles para evaluar la interacción. A partir de las *pruebas orales* extensibles a parejas o grupos de alumnos, se puede valorar la interrelación de las personas. A veces, su uso no depende tanto de su formato, sino del uso estratégico que se haga de ellos en el contexto específico de evaluación (DELGADO, 1996; CERDA, 2000).

Las *pruebas prácticas* identificadas en las bibliografías se clasificaron en siete posibilidades (de aptitud física, de rendimiento, de experimentación, de habilidad, de motricidad, de composición, práctica, de rendimiento o funcional). Generalmente, estas pruebas están indicadas para evaluar la capacidad de realizar movimientos complejos (CERDA, 2000) y, para ello, se puede considerar cualquier tarea: un salto, mantener el equilibrio, llegar a un punto determinado. Para evaluar la práctica es necesario estar atento al resultado, la destreza, el manejo del material, la velocidad, así como cada uno de los pasos de la tarea a realizar (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997). En términos más generales, el uso de *pruebas prácticas*,

Tiene utilidad para registrar y evaluar los aprendizajes procedimentales o del dominio psicomotor. Comprende las prácticas de laboratorio (uso de herramientas o instrumentos y materiales), la práctica artística (canto, instrumentos musicales,

pintura, la danza), la educación física y los deportes, la educación ocupacional en electricidad, mecánica, corte y confección, etc. La prueba [práctica] está destinada a verificar el manejo de reglas o procedimientos o la destreza o habilidad psicomotriz, en cuanto a la secuencia de movimientos que se requieren para alguna ejecución y también sobre los resultados o productos, los cuales pueden ser tangibles como el tallado de un diente en odontología o intangible como un número artístico de teatro o danza, por ejemplo (DELGADO, 1996, p. 80).

Cuando analizamos estos *registros evaluativos* y las disciplinas que permiten su discusión en mayor cantidad en los cursos de Educación Física, identificamos que: las *pruebas objetivas*, con sus numerosas variantes, son más comunes en 11 disciplinas (ISEFFD/ARG, UDAI/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHI, UNACH/CHI, UCO/COL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN y UNEG/VEN); las *pruebas discursivas* se identificaron con mayor frecuencia en bibliografías de ocho asignaturas (UDEEC/CHL, UDAI/CHL, UDAAI/CHL, UNACH/CHI, UCO/COL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU y UNELLEZ/VEN); las *pruebas orales* se encontraron con mayor frecuencia en bibliografías de seis disciplinas (UNAB/CHL, UNACH/CHI, UDEEC/CHL, UDAAI/CHL, IUCESMAG/COL y UNL/ECU); las *pruebas prácticas* fueron más frecuentes en seis planes (UNACH/CHI, UNAB/CHL, UCO/COL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU y UNELLEZ/VEN).

Entendemos, del mismo modo que Mateo Andrés (2006), la dificultad que existe actualmente para elegir entre *registros evaluativos* tradicionales y alternativos. En este caso, las *pruebas* (en sus numerosas diferenciaciones) señaladas por las bibliografías y discutidas en esta categoría, si bien han asociado a su trayectoria histórica la idea de una evaluación con enfoque tradicional, no siempre deben ser juzgadas de esta manera. Hemos visto que existen diferentes tipos de *pruebas*, tanto objetivas como discursivas, orales y prácticas, que no necesariamente se basan en la misma lógica, especialmente en lo que respecta a la naturaleza que las caracteriza y los usos que se pueden hacer de ellas. Dependiendo de su estructura interna y de la intención del evaluador, una prueba (de cualquier naturaleza) puede pasar de un carácter extremadamente sumativo con fines de clasificación y jerarquización, a un carácter altamente formativo destinado a evaluar y calificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este caso, consideramos importante utilizar las *pruebas* como posibilidades de *registros evaluativos*, siempre que se adapten también a las condiciones de los alumnos y los contenidos tratados en el curso o disciplina. Y, siempre que sea posible, es interesante modificar algunos principios estratégicos, para que aspectos como la afectividad y la

socialización también puedan servir como indicadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente de la evaluación (MATEO ANDRÉS, 2006).

Ante el escenario que presenta la prescripción de *pruebas* como la segunda categoría con mayor número de posibilidades (48), y cuando se analiza desde la especificidad que constituye el propio curso de formación en Educación Física, fue posible percibir que no siempre los saberes característicos del área (el hacer con las prácticas corporales) se convierten en un referente a la hora de proponer *registros evaluativos* (siete pruebas prácticas). Esto denota una consecuente fragilidad a la hora de pensar la evaluación en las clases de Educación Física en el contexto escolar que asumen como centralidad el hacer de las prácticas corporales (FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020).

La pregunta que queda no es si el uso de otras posibilidades de pruebas, ya sean aquellas que privilegian la escritura (objetiva o discursiva) o la oralidad, elimina o reduce el área de Educación Física como materia curricular al hacer uso de *registros evaluativos* comunes a diferentes disciplinas, sino cómo hacerlo de manera que privilegie las características específicas del área y al mismo tiempo garantice y fortalezca el diálogo interdisciplinario que es tan importante dentro de la dinámica escolar. Lo que se destaca en los hallazgos de este estudio es la necesidad de problematizar en qué medida los cursos de formación docente están tomando en cuenta los saberes de sus áreas de formación para pensar y discutir posibilidades de prácticas evaluativas teniendo como referencia el futuro contexto de actuación profesional.

Estos datos refuerzan la importancia y pertinencia de retomar la idea de que no son las características o la naturaleza de los *registros evaluativos* lo que determina su calidad, ámbito, alcance, el valor de sus resultados, a qué intereses atienden, a quiénes privilegian (estudiantes, docentes o ambos), sino los intereses e intenciones de quienes evalúan y cómo utilizan los datos obtenidos por las diferentes formas de evaluación.

#### **7.4.2.3 Posibilidades de registros de evaluación a través de fichas**

En esta categoría analizamos las posibilidades de los *registros evaluativos* caracterizados como *fichas*. Corresponden a 45 posibilidades y se agruparon en dos subcategorías según el sujeto de la evaluación responsable de completarlas (el profesor y/o el estudiante), como se muestra en el Cuadro 37.



CUADRO 37 – Registros evaluativos por fichas

FICHAS	
Del profesorado	Del alumnado
Ficha antropométrica	Ficha de autocontrol
Ficha de control	Ficha de autoevaluación
Ficha de control de solución de problemas	Ficha de autoobservación
Ficha de escala de actitudes	Ficha de coevaluación
Ficha de escala de calificación	Ficha de escala de calificación descriptiva
Ficha de escala de comportamiento	Ficha de escala de evaluación de capacidades personales
Ficha de escala de criterios	Ficha de escalas de evaluación
Ficha de escala de desarrollo	Ficha de escalas de valoración de hábitos de trabajo intelectual
Ficha de escala de desempeño (juegos, tareas, eventos)	Ficha de estudio de caso
Ficha de escala de especificaciones	Ficha de evaluación individual
Ficha de escala de evaluación de actividades de trabajo en equipo	Ficha de eventos
Ficha de escala de evaluación del estudiante	Ficha de trabajo con dibujos simbólicos
Ficha de escala de incidencia	
Ficha de escala de observación	
Ficha de escala de prueba	
Ficha de escala de puntuación	
Ficha de escala de resultados	
Ficha de escala gráfica	
Ficha de escala numérica	
Ficha de escala Thurstone	
Ficha de escalas de control dinámico para educación física	
Ficha de escalas de puntuación para deportes	
Ficha de evaluación del trabajo	
Ficha de evaluación inicial	
Ficha de hechos	
Ficha de intervalo	
Ficha de inventario	
Ficha de observación diagnóstica	
Ficha de progreso del procedimiento	
Ficha de registro de evaluación final	
Ficha de seguimiento	
Ficha de seguimiento diario	
Ficha sociométrica	

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Las *fichas de evaluación del profesor*, según el Cuadro 37, corresponden a 33 posibilidades diferentes. Tienen como centralidad tomar notas del recorrido de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, su llenado generalmente lo hace el docente. Las *fichas de los estudiantes*, a su vez, se agrupan en 12 posibilidades de registro, privilegiando la acción de los estudiantes para llenarlos.

El potencial de estas formas de concebir las prácticas evaluativas radica en el hecho de obtener información veraz y en un corto período de tiempo. La lógica incrustada en estos registros consiste en producir datos objetivos o cuantitativos, hacer calificaciones o clasificaciones y/o producir escalas de desarrollo. También asumen características similares a las evaluaciones sumativas, aunque algunas de ellas se utilizan para contribuir a otras evaluaciones más cualitativas (incluidas las formativas y continuas). El foco, en este caso, está mucho más en captar los procesos de enseñanza, con foco en los aspectos pedagógicos

desarrollados por el docente, sirviendo como estrategias para verificar en qué medida los estudiantes fueron capaces de asimilar/memorizar, expresar o demostrar/materializar los contenidos trabajados en una situación de aula, en lugar de comprender adecuadamente los procesos de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

De acuerdo con el Cuadro 37, las posibilidades de evaluación que fueron identificadas en las bibliografías tienen la mayor variedad, las *fichas* que privilegian evaluaciones centradas en las acciones de los docentes y/o parten de la observación, verificación y acompañamiento de los procesos de enseñanza (33). Entendemos que el uso de tales *fichas* (del profesor) tiende a estar protegido del control exclusivo del docente, resultando principalmente en registros que tienen criterios y objetivos predeterminados. Así asumidas, ellas (las *fichas*) no se configuran como expresión directa de procesos de aprendizaje significativos para la vida del estudiante, sino que resultan en una traducción de los procesos de enseñanza y del simple seguimiento del alumnado. A través de la observación, los docentes utilizan estos registros para evaluar objetivamente aspectos del comportamiento, la capacidad de responder a ciertas preguntas y/o monitorear el dominio práctico/demostración de un contenido.

De acuerdo con las bibliografías prescritas en las disciplinas, las *fichas de evaluación* están compuestas por registros que tienen una estructura sistemática. Por tanto, consisten en: a) una breve descripción de algún comportamiento; b) una serie y frases que expresan comportamientos; c) criterios que sitúan al individuo en relación con el grado de desarrollo; d) escalas que sirven para ordenar a los individuos según un determinado aspecto del aprendizaje; e) registros de eventos en situaciones reales, sin alterar el comportamiento del individuo; f) hojas de cálculo de uso común en el mundo deportivo para registrar datos estéticos de un jugador (AMENGUAL, 1989; BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; NIEVES, 1997).

Por otro lado, cuando analizamos las *fichas de evaluación de los alumnos*, observamos otras posibilidades interpretativas. En este caso, se refieren a *registros evaluativos* que privilegian aspectos subjetivos y de relación entre estudiantes. Según los autores de las bibliografías que indican el uso de *fichas de los estudiantes* (Cuadro 37), para evaluar los procesos de aprendizaje, ellas pueden ser de: eventos; autoevaluación; autocontrol; autoobservación; evaluación individual; coevaluación; apreciación; hábitos de trabajo; evaluación descriptiva; capacidades personales; estudio de caso; ejercicios.

De acuerdo con lo indicado en las bibliografías, estas *fichas* ayudan en la evaluación de los aprendizajes a partir de un análisis realizado por el propio alumno. El uso de *fichas de evaluación* permite conocer tanto el comportamiento global del alumno como su

comportamiento específico en situaciones significativas y en áreas específicas del currículo (AMENGUAL, 1989). En general, las *fichas de evaluación de los alumnos* permiten identificar: a) actitudes y valores, en la medida en que estimulan la autorreflexión; b) los procesos de autocrítica sobre la realidad misma; c) preferencias personales; d) estilos de autoimagen; e) las formas de autorregulación que llevan a cabo los estudiantes para corregir errores y mejorar su proceso de aprendizaje; f) la percepción del propio sujeto sobre el trabajo realizado (AMENGUAL, 1989; DE LA TORRE, 1994; DELGADO, 1996; CASANOVA, 1997; ROSALES, 2000; SANTOS GUERRA, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Cuando analizamos estos registros y las disciplinas que prescriben su discusión en mayor cantidad en los cursos de Educación Física, identificamos indicios de que las diversas *fichas de evaluación del profesorado* (33), como estrategia de seguimiento de los procesos de evaluación, son comúnmente discutidas en ocho disciplinas (ISEFFD/ARG, UM/ARG, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHL, UDEC/CHL, UNL/ECU y UABC/MEX). Y las *fichas de evaluación del alumnado* y sus derivaciones (12) –que permiten a los estudiantes realizar auto y coevaluaciones y a los docentes identificar el grado de socialización de los estudiantes– fueron percibidas con mayor frecuencia en otras cinco asignaturas (UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UDELAR/URY y UNELLEZ/VEN).

Analizando las diferentes *fichas* y los conocimientos que se evalúan a partir de la información obtenida tras su cumplimentación (relleno), nos dimos cuenta que de las 45 fichas diferentes, siete asumen la especificidad del área de Educación Física como criterio de evaluación (antropométrica; de escala de control dinámico para Educación Física; de escala de Educación Física; de rendimiento en juegos; de escalas de desarrollo; de escalas de observación; de escalas de puntuación deportiva; de progreso de procedimientos), sin embargo, las otras (37) también pueden adaptarse fácilmente a las clases de Educación Física. Al mismo tiempo, esta variedad de *fichas* puede ser útil para diferentes áreas de desempeño profesional docente. Sin embargo, es necesario resaltar la necesidad de cursos de formación, además de establecer un diálogo constante con otras áreas formativas, al pensar en las posibilidades de los *registros evaluativos*, buscar alternativas que privilegian también y/o principalmente las evaluaciones que asumen la naturaleza del aprendizaje propio de su área formativa, en este caso, la Educación Física.

Entendemos que los cursos de formación del profesorado en Educación Física aquí analizados han brindado a sus alumnos la oportunidad de conocer posibilidades de *registros evaluativos*, centrándose en la materialización y análisis de los procesos de enseñanza y

aprendizaje a través de *fichas evaluativas*. Estas, a su vez, pretenden brindar información veraz (objetiva) sobre los procesos de enseñanza y subjetivas desde el punto de vista del aprendizaje, sirviendo como mecanismo de retroalimentación de la dinámica educativa.

Si bien las formas de registro son diferentes, según la naturaleza de lo que se evalúa y se concentran en aspectos de carácter conceptual, las evaluaciones que recurren al uso de fichas acaban adquiriendo características que pueden favorecer distintas dimensiones del conocimiento (escribir o hablar sobre algún contenido). Si las valoraciones están más relacionadas con el hacer, las fichas pueden asumir otra funcionalidad y resaltarán las experiencias desde otra dimensión del aprendizaje, incluyendo las prácticas corporales.

Al asumir las *fichas* como *registros evaluativos*, enfatizamos su relación directa con una característica evaluativa asumida en las clases de Educación Física denominada observación. Entendemos que la observación sin su sistematización en forma de registro no se caracteriza como evaluación concreta. Por otro lado, la observación directa y sistemática (utilizando fichas de seguimiento) es una técnica interesante en el proceso de evaluación. La observación puede realizarse a través del seguimiento continuo de las actividades docentes, la ejecución del plan de trabajo dentro o fuera del aula y del protagonismo de los estudiantes materializado en forma de producciones plásticas, musicales, lógicas y dramáticas (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Al registrar la información observada mediante el uso de *fichas*, el docente podrá utilizarlas posteriormente como datos útiles para evaluar las actividades realizadas, comprender los conocimientos alcanzados por los estudiantes y elaborar un informe detallado que expondrá la situación en la que se encuentran para el proceso escolar posterior. De esta forma, los cursos de formación docente que prescriben el uso de *fichas* como *registros evaluativos* deben preocuparse por presentar sus diferentes posibilidades de usos, las críticas que se les pueden dirigir, así como la necesidad de interpretar los datos que de ellas se derivan, buscando siempre establecer análisis cualitativos que coadyuvarán en la continuidad y/o reorientación de los procesos educativos de manera más amplia.

#### **7.4.2.4 Posibilidades de registros de evaluación a través de test**

En esta categoría analizamos las posibilidades de *registros evaluativos* que se materializan a través de *test*. Corresponden a 18 posibilidades, como se muestra en el Cuadro 38.

CUADRO 38 – Registros evaluativos por test

Test Beta de Morton (batería)
Test de Análisis de Lectura y Escritura, de Toro y Cervera (TALE)
Test de aptitud musical primaria de <i>Seashore</i>
Test de Aptitud para el Estudio SAE
Test de Aptitud Primaria Thurstone PMA
Test de estado general ( <i>Renania del Norte-Westfalia</i> [NRW])
Test de diferencias y aptitud general, con diferentes niveles BADEYG
Test de habilidades de la Escuela <i>Weschler</i> de Inteligencia General (WAIS)
Test de motricidad ( <i>Rieder/Mechling</i> )
Test de inteligencia general TEA
Test de inteligencia no verbal de <i>Bonnardel</i>
Test de inteligencia verbal de <i>Bonnardel</i>
Test de pronóstico académico <i>Bennett</i> APTE
Test KPSI
Test de motor deportivo
Test para controlar los procesos de desarrollo en el área de formación básica
Test Sistemático de Red
Test situacional

**Fuente:** Elaborado por el autor.

Los *test*, como posibilidades de *registros evaluativos*, fueron identificadas en las bibliografías analizadas y consisten, en gran medida, en evaluaciones dirigidas al área de Educación Física (7). A continuación se presentan los *test* de: inteligencia (4), diagnóstico (3), pronóstico (1), lectura (1), música (1) y red (1), indicados para diferentes áreas de la práctica profesional docente.

Los *test* en sus diferentes posibilidades (18), como se muestra en el Cuadro 38, son predominantes en las bibliografías de la UM/ARG. Esta forma de entender las prácticas evaluativas a través del uso de *test* radica en que esta temática en específico muestra indicios de tener influencias de las teorías de evaluación en la Educación Física estadounidense (dadas las bibliografías que utiliza para impartir la enseñanza de la evaluación). Estas teorías han valorado históricamente los *test* (también conocidos como baterías de pruebas) como una forma de establecer la evaluación de los alumnos en las clases de Educación Física, especialmente en lo relacionado con el aprendizaje de aspectos motores, técnicas deportivas y también para evaluar aquellas prácticas que no están directamente relacionadas con el contexto escolar (como medidas morfológicas, de salud y de aptitud física) (STIEG; SANTOS, 2021).

Según Cerda (2000), durante mucho tiempo se consideró sinónimo el concepto de *test*, prueba o examen, utilizado para captar y medir el nivel de posibilidades, conocimientos y capacidades físicas o intelectuales de una persona, particularmente en el campo de la Psicología y Pedagogía. En el caso específico de la palabra *test*, el autor destaca que el término fue introducido por el psicólogo estadounidense James Cattell en 1890 y sirvió para

designar la medida de las diferencias individuales a través del mismo *test*. Por ello, deben entenderse como aquellos registros que señalan las diferencias o características individuales de las personas.

A principios del siglo XX, Charles Spearman desarrolló el método de *test* como una técnica para la medición objetiva y tipificada de una muestra de comportamiento. Desde entonces, han surgido numerosos *test* para explorar las más diversas características humanas, aplicables a distintas áreas del conocimiento como la Psicología, la Psiquiatría, la Psicología Social, la Sociología y la Educación, y campos profesionales, incluidos el industrial y el militar (CERDA, 2000). Castillo Arredondo y Cabrerizo (2012) agregan que los *test* tienden a medir las características de determinadas acciones, vinculadas a la condición física y la salud, el rendimiento, la motricidad general y/o específica.

Una característica básica que diferencia a las pruebas de otros *registros evaluativos* es que vienen listas para usar y solo necesitan ser aplicadas por el docente. Es decir, generalmente ya han pasado por un proceso de validación científica, en el que se estableció un patrón de respuestas para la evaluación de determinados componentes y/o características con el fin de calificarlos o medirlos. En este caso, la mayor acción para realizar las pruebas es del alumno, y le corresponde únicamente al profesor aplicarlas. En algunos casos, incluso la interpretación de los datos ya está lista o se compara con resultados obtenidos por otro grupo modelo, dejando que el profesor interprete los datos obtenidos a la luz de hallazgos similares.

En este caso, entendemos que este tipo de discusión, que supone la materialidad del proceso de evaluación, es necesaria en los cursos de formación docente, ya que, a través de la forma en que se enseña y se realiza la evaluación, es posible captar las concepciones del aprendizaje, de formación y evaluación que ofrecen fundamentación a la práctica profesional cotidiana (FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020).

Destacamos que, entendiendo estas posibilidades de *registros evaluativos (trabajos, pruebas, fichas y test)* como prácticas que pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, refuerza la importancia de la enseñanza de este tema a ser impartida en los cursos de formación docente, teniendo en vista el hecho de que la profesión docente ha presentado diferentes dilemas cotidianos. Entre ellos, destacamos los aspectos de interacción y sociabilidad entre los estudiantes, que a su vez también se asocian a temas transversales como la ética y los valores. Por lo tanto, evaluar esta dimensión del aprendizaje no siempre es fácil. Sin embargo, a partir de los datos presentados en este estudio, ya se anuncian formas de llevar a cabo prácticas evaluativas, que no solo son diversas, sino que a la vez se enfocan en los aprendizajes que se constituyen en la relación con distintas dimensiones del saber (conocer,

hacer y ser) (CERTEAU, 1994). Con ello, es necesario que los docentes encuentren medios efectivos para potenciar sus procesos de enseñanza y de evaluación, pero al mismo tiempo coadyuven en el aprendizaje y apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes, quienes se constituyen como sujetos centrales del cotidiano en el contexto de la práctica profesional docente.

## 7.5 CONSIDERACIONES PARCIALES

En este capítulo dedicamos los análisis a la forma en que 14 disciplinas prescriben la enseñanza de los *registros evaluativos*. A partir de los procesos de comparación entre lo prescrito (descripción/justificación, objetivos, contenidos, metodología y evaluación) y las bibliografías utilizadas en estos planes para impartir la enseñanza del tema, se evidenciaron particularidades y aproximaciones entre disciplinas/países.

También nos interesó discutir los *registros evaluativos* basados en dos ejes. En el primero, se hizo hincapié en la forma en que cada disciplina señala en sus objetivos de enseñanza el conocimiento y experimentación de los *registros evaluativos*, recurriendo para ello, al uso de distintas nomenclaturas (*criterios, instrumentos, procedimientos, técnicas y/o recursos*). Estos hallazgos han reforzado, no sólo la polisemia existente en el campo de la evaluación – especialmente en lo que se refiere a pensar la materialización de las prácticas evaluativas (CERTEAU, 1994) –, sino también su alcance en el ámbito teórico y la necesidad de profundizar en la discusión para evitar el uso erróneo de estos diferentes conceptos en el contexto de futuras actividades profesionales.

En el segundo eje, los análisis se basaron específicamente en los *registros evaluativos* indicados por las bibliografías que fueron prescritas en estos mismos planes de disciplina para establecer la enseñanza de la evaluación. Para su categorización, nos apoyamos en textos previos del grupo (STIEG *et al.*, 2018a, 2020), analizando la naturaleza que asumen estas posibilidades de evaluación, destacando cuatro características principales: *trabajos, ensayos, fichas y test*. Este proceso de organización y análisis tuvo como objetivo identificar la naturaleza de los aprendizajes a evaluar, si se trata de *registros evaluativos* que tengan en cuenta la especificidad de la Educación Física y su posible conexión con la concepción de formación que subyace a los cursos.

La primera categoría de registros (*trabajos*) evidenció aquellas prácticas evaluativas que permiten al estudiante, en la condición de ser evaluado, expresarse de diferentes maneras

según sus apropiaciones y significados atribuidos al aprendizaje de los contenidos, privilegiando, al mismo tiempo, su subjetividad y autonomía. A través de ellos se hace posible evaluar aspectos del aprendizaje que muchas veces no son captados por evaluaciones de otra naturaleza, especialmente aquellas que se caracterizan por ser más cerradas/objetivas. En esta categoría fue posible percibir una diversidad de *registros evaluativos* que le permiten al estudiante establecer una lectura crítica y reflexiva de sus procesos formativos (enseñanza y aprendizaje), atribuyéndole sentido a su trayectoria escolar con los diferentes campos del saber (conocer, hacer y ser) haciendo uso de variadas estrategias a través de trabajos *escritos, iconográficos, orales y prácticos*.

Asimismo, a partir de esta primera categoría, analizamos posibilidades de *registros evaluativos* que pueden ayudar a identificar situaciones de afinidad, empatía, situaciones conflictivas, preferencias personales y grupos de estudiantes. Conocer estos *registros evaluativos* permite ampliar el campo de conocimiento sobre la forma de organización y sus posibles usos en diferentes contextos educativos, tanto para comprender las diferencias entre los alumnos como para tomar decisiones en aquellos casos donde se presenten conflictos y procesos de rechazo.

En la segunda categoría, se agruparon y analizaron los *registros evaluativos* que se enfocan en identificar el aprendizaje de los estudiantes a través de *pruebas*, ya sean escritas (objetivas o discursivas) u orales o prácticas. En el primer caso, existen registros que privilegian el aprendizaje memorialístico, aquel que puede ser evocado y transcrito en forma de texto o contestación de preguntas objetivas, para luego servir como retroalimentación para reorientar la práctica pedagógica del docente.

Con base en los hallazgos, se entiende que existen dos posibilidades para interpretar el uso de las *pruebas escritas*. Por un lado, otorgan protagonismo a los docentes para que ejerzan el rol de evaluadores de sus procesos de enseñanza en la medida en que son los principales responsables de su elaboración, aplicación y corrección. Por otro lado, cuando estas mismas pruebas se utilizan como una estrategia que pretende dar espacio a las reflexiones, comprensiones e interpretaciones del estudiante sobre su aprendizaje, pierden su característica de control y secundarización de la acción del estudiante.

Si bien las *pruebas orales* fueron las primeras formas de evaluación del aprendizaje utilizadas al inicio del proceso de escolarización, no tienen el mismo prestigio en la época contemporánea. Por razones de economía y/o límite de tiempo, cayeron en desuso, aun así, son asumidas como la segunda categoría de evidencia más indicada por las bibliografías. Estos datos revelan una posible reanudación de su discusión como posibilidad evaluativa que



puede volver a un lugar privilegiado en los currículos escolares y contribuir a hacer más justas y democráticas las evaluaciones en los sistemas educativos.

Las *pruebas prácticas*, de rendimiento o funcionales, a diferencia de las pruebas orales, según Lafourcade (1972), han ido adquiriendo cada vez más espacio en los programas de evaluación. Su importancia no era desconocida, pero su uso quedaba relegado a pruebas escritas. Es evidente que su aporte es mucho mayor, cuando se realizan en diferentes áreas que favorecen el hacer, especialmente las prácticas corporales que constituyen el área de Educación Física – foco de la formación analizada en este estudio –, que las pruebas de lápiz y papel, por ejemplo, “[...] y que la información que se puede lograr mediante su interpretación supera a la de cualquier tipo de examen” (LAFOURCADE, 1972, p. 24).

La tercera categoría correspondió al análisis de *fichas de evaluación* clasificados según el foco de quién es el responsable de contestarlas/llevarlas (el docente y/o el alumno). Los ejemplos que presentaron las bibliografías prescritas en las disciplinas indican que el uso de estas *fichas* favorece la integración de algunos aprendizajes. Para autores como Hernández Álvarez (2002), este tipo de registro se compone de dos partes fundamentales: la descripción de los aspectos sobre los que se desea información y el tipo o escala de anotación de lo observado. Entre las características a observar y evaluar a través de las *fichas*, se destaca su relevancia para la evaluación del proceso y; precisión en la formulación, para permitir la objetividad cuando hay más de un observador de la misma realidad.

Si bien su uso está directamente relacionado con las intenciones del evaluador, identificamos que las *fichas del alumnado* aparecieron en menor cantidad en las bibliografías analizadas en comparación con las *fichas evaluación del profesorado*, lo que indica que aún es necesario ampliar estas posibilidades de uso en el campo de desempeño profesional y su discusión en la producción académica, pensando en la participación más activa de los estudiantes con las prácticas evaluativas que asumen el carácter de fichas de seguimiento de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, la cuarta categoría presentó y discutió los *registros evaluativos* que tienen el carácter de *test*. Corresponden a una situación experimental estandarizada, que sirve de estímulo para una determinada conducta. Este comportamiento se evalúa a través de una comparación estadística con otros individuos colocados en la misma situación, de manera que es posible clasificar al sujeto examinado desde un punto de vista cuantitativo o tipológico (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997). Considerando que la mayoría de los *test* identificados en las bibliografías están destinadas al área de Educación Física, nos ayudan a comprender que sirven esencialmente para: predecir el comportamiento de un individuo; verificar la evolución

de este comportamiento; y comparar a los individuos entre sí. Suelen seguir un patrón de tablas normativas, que han sido probadas y validadas científicamente y a partir de las cuales se puede realizar una comparación interindividual (principalmente porcentual) con valores predeterminados.

En general, concluimos que el conocimiento de diferentes formas de *registros evaluativos* es potente en la medida en que amplía el abanico de posibilidades de intervención pedagógica para evaluar determinados saberes y procesos de aprendizaje. Sin embargo, es importante resaltar que aún con una variedad significativa de registros (180), presentados y discutidos en este estudio, los propósitos y sus usos aún se limitan a los intereses de los docentes y/u otros agentes que ejercen el poder de evaluación dentro de los centros escolares.

En este caso, antes de elegir el tipo de *registro evaluativo* a utilizar con los alumnos, sería interesante que el responsable de esta evaluación se cuestionara en función de los siguientes aspectos: ¿el registro utilizado sirve a los intereses de quién y para qué? ¿un *registro evaluativo* de carácter cuantitativo es más eficaz que una de un carácter cualitativo y/o viceversa? ¿Este registro permite identificar el nivel de aprendizaje de todos los estudiantes? ¿Qué aprendizajes puede revelar?

Estas y muchas otras preguntas podrían plantearse dependiendo de lo que se pretenda lograr con las prácticas evaluativas. De todos modos, los datos recogidos en este estudio revelan la complejidad que existe en el ámbito teórico de la evaluación y que, apropiarse de todo ello y/o ponerlo en práctica en el contexto de la formación inicial del profesorado, no siempre es algo sencillo y posible de realizar o llevarse a cabo. Por otro lado, el desconocimiento y/o conocimiento limitado de las diferentes posibilidades de *registros evaluativos* no debe convertirse en una justificación para no ofrecer su enseñanza en los cursos de formación docente. Por el contrario, es cada vez más necesario dar visibilidad a las prácticas evaluativas, tanto para comprender sus potencialidades como sus limitaciones de uso en el contexto de la práctica profesional. Los resultados de este capítulo también indican la importancia de que los cursos de formación de profesores brinden momentos formativos a sus estudiantes, en el sentido de colocarlos en situaciones de protagonistas de su práctica docente con evaluación, para que se conviertan en autores de nuevos registros evaluativos que puedan contemplar las diferentes aprendizajes que involucran los sujetos del cotidiano escolar, así como, que tomen en cuenta las especificidades que constituyen cada materia/componente curricular.

Finalmente, indicamos la necesidad de futuros estudios que apunten a conocer las implicaciones de estos diferentes registros evaluativos en el contexto de la formación docente,

con el fin de identificar cuáles de estas posibilidades son discutidas en los cursos de Educación Física y cuáles han sido utilizadas por el personal docente que ha impartido las disciplinas analizadas, principalmente aquellas que enfatizan la importancia de romper con los métodos tradicionales de evaluación. También destacamos la importancia de investigar cómo los docentes de educación básica de los países aquí analizados han desarrollado sus prácticas de evaluación y qué registros, incluidos los presentados en este estudio, son los más utilizados por ellos al momento de realizar sus evaluaciones en las clases de Educación Física escolar.

## CAPÍTULO VIII

### CONSIDERACIONES FINALES DE LA TESIS

A lo largo de esta tesis, planteamos interrogantes y buscamos respuestas a los diferentes aspectos que involucran la prescripción para la enseñanza de la evaluación en disciplinas específicas de 13 cursos para la formación del profesorado en Educación Física de siete países latinoamericanos de habla hispana: Argentina (2), Chile (4), Colombia (2), Ecuador (1), México (1), Uruguay (1) y Venezuela (2). De manera específica, dedicamos especial atención durante el análisis de las fuentes a las bibliografías, temas, tipologías, concepciones de evaluación y los enfoques teóricos que las sustentan y la forma en que este marco teórico se traduce en posibilidades de registros de evaluación.

Partiendo de la idea de que la materialización de prácticas evaluativas establece vínculos directos con una concepción particular de evaluación y formación en Educación Física, el objetivo principal fue identificar esas concepciones en los contextos analizados. En todos los capítulos, las características de la investigación fueron cualitativas, exploratorias, basadas en el análisis crítico-documental y en el método comparativo. En todos los casos, la metodología siguió tres procesos de análisis: a) planes de disciplinas; b) de las bibliografías prescritas en estos planes, y c) de las comparaciones. A partir de ello, organizamos y discutimos cómo se constituye la evaluación educativa en el contexto más amplio de América Latina, principalmente en relación a la forma en que se configura su prescripción en los cursos de formación de profesores de Educación Física a través de una secuencia de análisis comparativos entre las prescripciones de los planes de disciplina y las bibliografías utilizadas para impartir el tema. Además, establecimos análisis comparativos entre disciplinas/cursos, lo que nos permitió comprender aspectos comunes y específicos para cada uno de ellos.

En particular, el objetivo del capítulo II fue analizar las bibliografías prescritas para la enseñanza de la evaluación en los planes de disciplinas específicas sobre el tema, ofrecidos en los cursos de formación de profesores de Educación Física en los países de América Latina. Utilizando el *software Gephi* como herramienta de apoyo para analizar los nombres de los autores de 83 bibliografías prescritas en 14 planos. A partir de ello, se identificaron redes de autores, sus nacionalidades, países en los que se prescribieron y sus trayectorias de producción académica sobre evaluación. Los resultados mostraron: predominio de autores españoles; presencia de autores del mismo país de origen de la institución donde se ofrece el curso; circularidad de los autores latinoamericanos fuera de su país de origen; y autores que

han constituido una trayectoria de estudio en evaluación. El capítulo concluye que en cada contexto/curso los planes prescriben bibliografías/autores que permitan a los estudiantes en proceso de formación docente acercar el estudio de la evaluación al futuro contexto de la práctica profesional.

En cuanto al análisis y discusión de los temas que son abordados por las bibliografías prescritas para el estudio de la evaluación, dedicamos el Capítulo III de esta tesis. Para ello se utilizó nuevamente el *software Gephi* y el *software IRAMUTEQ* como herramientas auxiliares para los análisis. Se asumieron como fuentes 91 bibliografías prescritas en 14 planes de disciplinas. Dada la diversidad de títulos y con la ayuda de los *softwares*, los resultados de este capítulo mostraron que la enseñanza de la evaluación en estas disciplinas se centra en discusiones sobre: la evaluación educativa en general; evaluación del aprendizaje; bases teóricas de la evaluación; instrumentos de evaluación; evaluación de sistemas; funciones de evaluación; pruebas físicas; medidas antropométricas; evaluación de la actividad física y deportiva. Estas categorías de análisis revelaron cómo se aborda el tema en conjunto con los contenidos de los planes de disciplinas y se concluye que ellas abordan la evaluación de acuerdo con las características específicas de cada curso y/o de según las políticas de formación docente presentes en cada país.

Durante el proceso de análisis de las fuentes y, dándonos cuenta de la amplitud de conceptos que abarcan las disciplinas y bibliografías, vimos la necesidad de dedicar un capítulo (IV) a analizar y discutir las prescripciones de las tipologías conceptuales de evaluación y que, por lo tanto, fueron organizadas en siete categorías: momentos, funciones, extensión, origen, agentes, tipos y naturalezas. Así, al asumir la misma naturaleza de estudio y método utilizado en los capítulos anteriores, los resultados mostraron que las disciplinas prescriben la enseñanza de tipologías conceptuales de evaluación en sus objetivos, contenidos y bibliografías. Concluye que si bien estas prescripciones han sido analizadas considerando cursos de formación de profesores de Educación Física, refuerzan la importancia de enseñarlas para las diferentes áreas de formación docente en vista de sus consecuencias en el contexto futuro de la actuación profesional docente.

Para discutir las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos que han servido de base a las bibliografías prescritas en las disciplinas y, dadas las características particulares de las bibliografías según las áreas a las que se destinan, optamos por analizarlas en dos capítulos separados. Las bibliografías de Educación en el Capítulo V y de Educación Física en el Capítulo VI.

En el Capítulo V, analizamos el contenido de 10 disciplinas y 50 bibliografías prescritas en estos planes para identificar concepciones de evaluación y formación docente en Educación Física en cinco países de América del Sur (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela). Los resultados muestran que las disciplinas prescriben cinco categorías de concepciones de evaluación: a) las constructivistas; b) críticas; c) las conductistas; d) las funcionalistas estructurales; e) las que parten de un eclecticismo teórico. Se concluye que las prescripciones de los planes se basan en diferentes concepciones evaluativas, pero la formación se basa mayoritariamente en teorías constructivistas. También destaca la relevancia de estas discusiones y sus consecuencias en el desempeño profesional de los profesores de Educación Física en los países analizados.

En el capítulo VI analizamos las concepciones de evaluación y sus planteamientos teóricos a partir de las bibliografías de Educación Física que se encuentran prescritas en los planes de disciplinas de cinco cursos en cuatro países de América Latina (Argentina, Chile, México y Uruguay). Específicamente, compara estas prescripciones entre disciplinas y discute su articulación con las concepciones de formación asumidos por cursos en diferentes países. Los resultados muestran que las asignaturas prescriben la enseñanza de concepciones evaluativas con dos características: a) aquellas que privilegian los aspectos cuantitativos, abordando las evaluaciones como un acto de medición, acercando la evaluación de la Educación Física a las áreas del Deporte y la Salud, y b) aquellas que asumen características cualitativas y se enfocan en aspectos formativos, acercando la Educación Física a áreas como la Pedagogía, la Psicología y la Sociología. Concluye que estas prescripciones refuerzan su carácter formativo en la medida en que indican la necesidad de que el estudiante desarrolle su propia concepción de evaluación, al tiempo que señala las implicaciones de este conocimiento como inherentes al desempeño profesional de profesores.

Finalmente, en el capítulo VII analizamos las prescripciones sobre la enseñanza de los registros evaluativos. Con eso, fue posible percibir la polisemia de conceptos que se movilizan en los 14 planes de disciplinas, todos ellos con el objetivo de propiciar la enseñanza de esta temática. Por otro lado, las consecuencias del uso de diferentes conceptos y sus significados específicos han indicado la necesidad de tomar conciencia de sus diferencias ante las distintas consecuencias que pueden tener en el contexto futuro de la actividad profesional. Además, a través del análisis de las bibliografías, fue posible discutir las posibilidades de materialización de las prácticas evaluativas según la naturaleza que envuelven las diferentes formas de registros evaluativos. Se concluye que a pesar de la variedad de posibilidades que presentan las bibliografías, éstas no son determinantes de un cambio en la concepción de la

evaluación, ya que las intenciones de quienes hacen uso e interpretan los datos de evaluación son las que revelarán sus verdaderos intereses y propósitos.

En general, además de confirmar parcialmente la hipótesis planteada para esta tesis, de que existe, en el caso de las disciplinas de evaluación, un predominio de prescripciones de bibliografías de evaluación de autores españoles, no necesariamente tematizan las reformas educativas que tuvieron lugar en el países de Latinoamérica que fueron analizados aquí, aunque estas bibliografías han servido de referencia para cursos en diferentes contextos. Por otra parte, se identificaron autores propios de determinadas realidades, prevaleciendo bibliografías de influencia norteamericana e inglesa. En este sentido, no identificamos una unidad teórica, a pesar de que las bibliografías de un mismo autor han sido prescritas en diferentes disciplinas. Lo que se notó fue que los profesores de las disciplinas han mostrado una preocupación por mantener un alineamiento teórico de las bibliografías y las prescripciones de los planes con la concepción de formación en Educación Física que prevalece en cada curso.

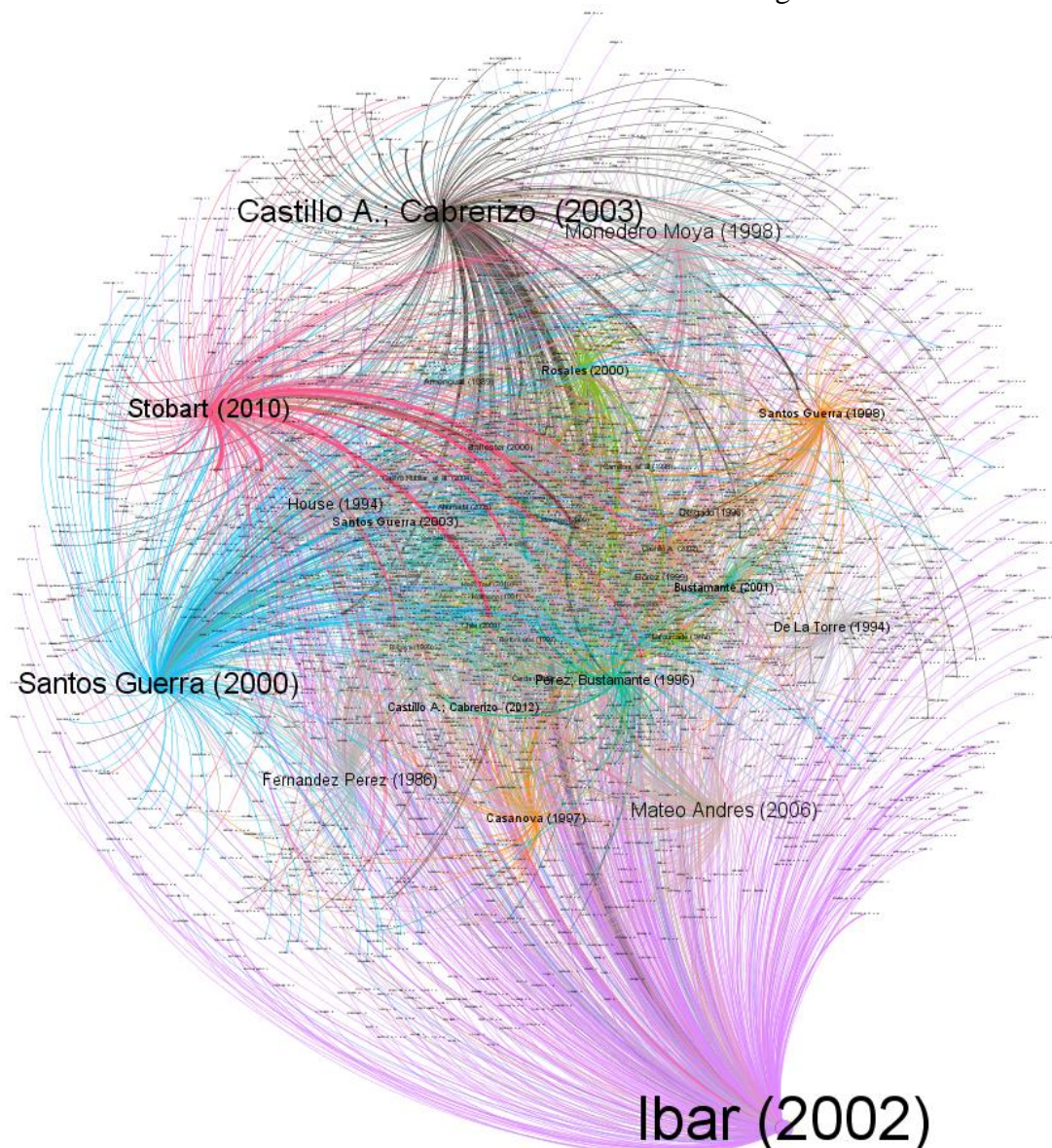
## 8.1 NUEVOS CAMINOS QUE SE ABREN PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Luego de realizar diferentes iniciativas de búsqueda de enfoques teóricos y concepciones de evaluación que sustentan las bibliografías, establecimos un ejercicio de análisis de las referencias bibliográficas de estos documentos. Así, a partir de los nombres de los autores y los títulos de los trabajos, pudimos visualizar la amplitud de la discusión teórica que se ha producido, tanto en el área de la Educación de manera más amplia como en la Educación Física. Parte de estos hallazgos preliminares refuerzan algunos puntos discutidos en este trabajo y, otros revelan nuevos caminos investigativos que pueden mover el campo académico en la dirección de explicar algunas recurrencias y otras especificidades que no estaban en el alcance de esta tesis. Entendemos que un trabajo de esta naturaleza no puede terminar en sí mismo, sino que debe abrir posibilidades de continuidad y plantear nuevas preguntas para futuras investigaciones.

En un intento de mostrar el alcance del tema de la evaluación a partir de lo visto, además de los puntos tratados en el transcurso de los siete capítulos de esta tesis, lanzamos, con base en las referencias bibliográficas de las 91 bibliografías que analizamos entre los capítulos II y VII, una especie de *Brainstorming* (lluvia de ideas), que refuerzan los pensamientos que vamos a destacar. Esto sólo fue posible por una necesidad inicial de tratar de identificar los enfoques teóricos de cada bibliografía analizada. Para ello, separamos

nuevamente en dos ejes (Educación y Educación Física) todas las referencias bibliográficas. Los del eje Educación resultaron en un número de 4.549 referencias. Todos ellos fueron trasladados a un archivo de Excel, donde fueron tratados y estandarizados. En un principio, seleccionamos solo los nombres de los autores y el resultado de este proceso se muestra en la Figura 18.

FIGURA 18 – Distribución de los autores de las referencias bibliográficas del área Educación



Fuente: Elaborado por el autor.

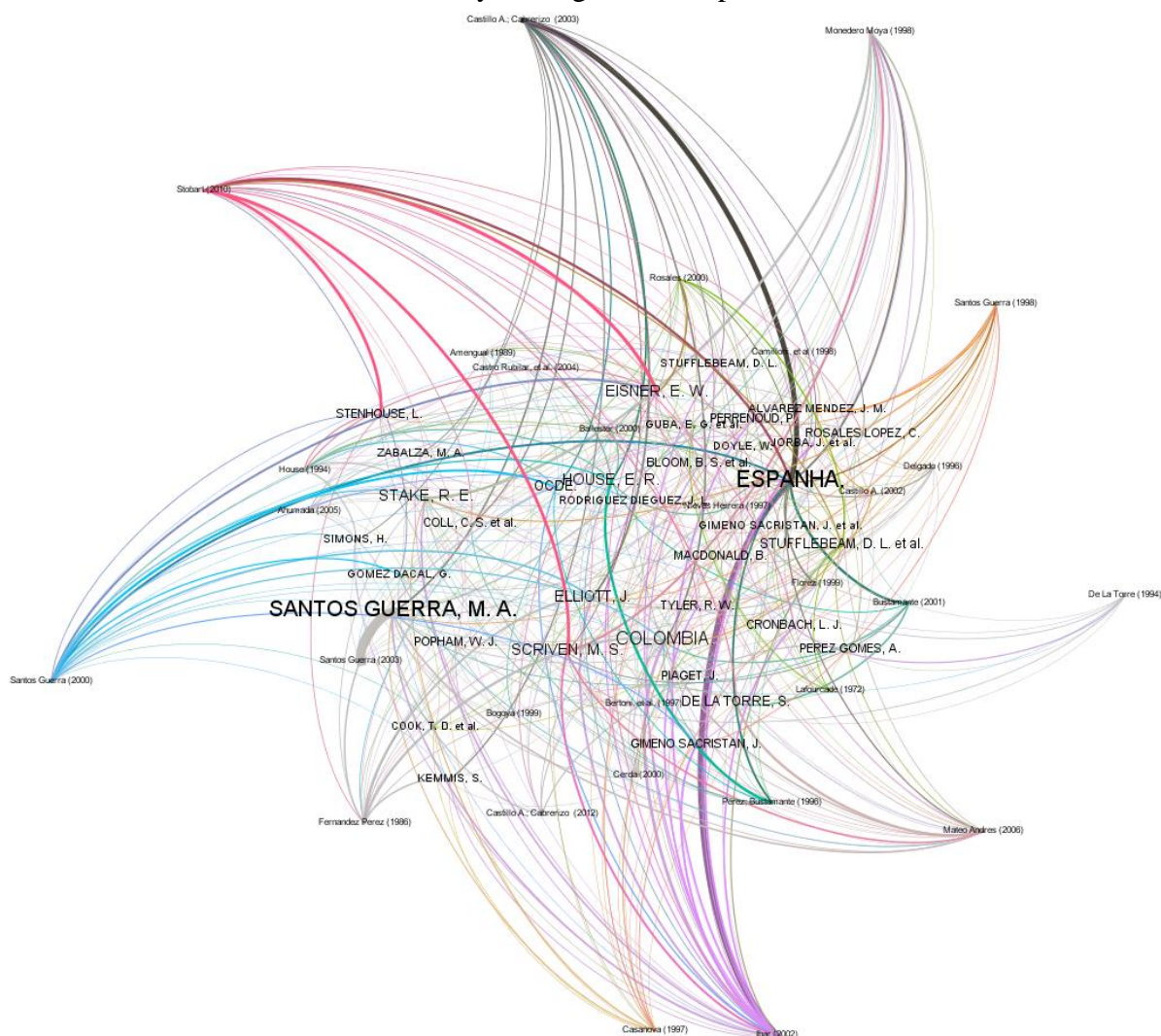
La Figura 18 se elaboró en el *software Gephi*<sup>62</sup> a través del cálculo estadístico denominado Clase de Modularidad, de modo que fue posible visualizar quiénes son los

<sup>62</sup>Los procedimientos metodológicos para generar las Figuras 18, 19, 21 y 22 en el *software Gephi* siguieron los mismos protocolos utilizados para la elaboración de las Figuras del capítulo II.



principales autores de las referencias bibliográficas de las 62 obras del eje Educación. El resultado inicial (Figura 18) luego de enviar las referencias al *software Gephi* indicó una red de autores formada por 19 *clusters* (que se presentan en diferentes colores), con variaciones en el número de referencias compartidas de un máximo de 320 y un mínimo de 40. Según la Figura 18, los nombres de los autores que orbitan alrededor de la imagen y establecen una sola conexión y no son compartidos por más de un autor corresponden a 2.227 nombres. Por otro lado, se evidencia que en cuanto a la recurrencia de autores, en el caso de las 62 bibliografías de Educación, existen referencias que forman un núcleo duro dentro de la red de autores y que, por lo tanto, fueron citadas por distintas bibliografías. Para identificar estas recurrencias (conexiones entre nodos), refinamos el análisis de red en *Gephi* aplicando el Filtro *K-core*, permitiéndonos llegar al límite de ocho repeticiones entre las diferentes fuentes, como se muestra en la Figura 19.

FIGURA 19 – Autores y bibliografías compartidas en Educación



Fuente: Elaborado por el autor.

Como la Figura 19 muestra 64 nodos y 416 aristas. En ella también identificamos que de las 62 bibliografías analizadas, 28 de ellas tienen al menos una referencia que tuvo un máximo de ocho repeticiones. En consecuencia, las referencias más citadas fueron Santos Guerra, España y Colombia citadas por 19 bibliografías diferentes.

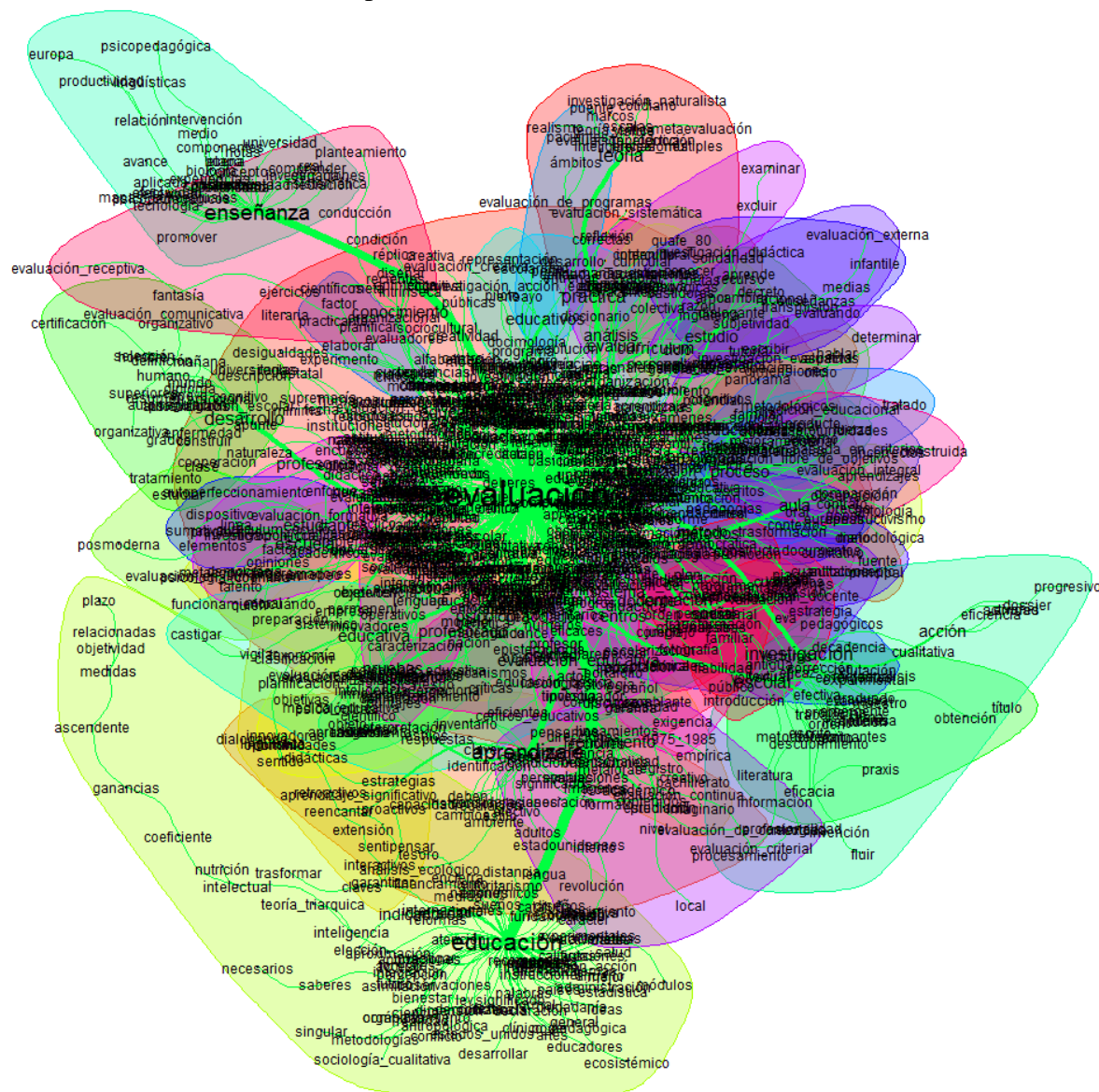
En el caso del nombre de Santos Guerra, notamos que gran parte de esta recurrencia corresponde a que él mismo cita sus producciones en las bibliografías prescritas en las disciplinas de evaluación. En el segundo caso, hay indicios de que al tratarse en su mayoría de autores españoles, entre las bibliografías están más presentes los documentos enviados por organismos gubernamentales en España. A diferencia de lo que sucede con Colombia, ya que los autores que también se refieren a documentos de España no lo hacen por su nacionalidad, sino porque en algún momento los utilizan como una forma de comparar el contexto colombiano, especialmente en lo que se refiere a la discusión sobre las políticas de evaluación que ha desarrollado el país.

Asimismo, en base a la Figura 19, fue posible agrupar estas referencias en al menos cinco categorías, las cuales se fundamentan en la presencia de:

- a) *Autores sobre teorías de la evaluación*, reconocidos internacionalmente por sus aportes teóricos al tema, desde principios hasta la segunda mitad del siglo XX. Otra característica es que la mayoría de estos académicos son de origen británico y/o norteamericano, entre ellos: Cronbach, Guba, Eisner, Elliot, House, Macdonald, Popham, Scriven, Stake, Stenhouse, Stufflebeam y Tyler;
- b) *Autores sobre teorías curriculares*, lo que también muestra las influencias que ejercen en la teorización de la evaluación. Esto incluye autores de España, Francia y Suiza, entre ellos: Coll, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Perrenoud y Zabalza;
- c) *Autores que parten de las teorías del aprendizaje* y, por lo tanto, ofrecen la base para pensar la evaluación considerando el tema del aprendizaje desde concepciones pedagógicas y/o psicológicas, entre ellos: Piaget y Bloom;
- d) *Organizaciones internacionales* que han influido en las agendas de política educativa a nivel internacional en las últimas décadas, como la OCDE;
- e) *Reglamentos y leyes* representados por países como España y Colombia. Esto ocurre porque en estos dos países existe una variedad de legislaciones y lineamientos curriculares sobre evaluación y su presencia en las bibliografías analizadas se justifica, porque los autores tienen una de estas nacionalidades, o centran su análisis en la evaluación de una y/o de estos dos contextos.

Para identificar la aproximación entre las palabras según los temas que abordan los títulos de las referencias bibliográficas, recurrimos a otro recurso de IRAMUTEQ, que consiste en generar un gráfico denominado similitud de palabras, como se muestra en la Figura 20.<sup>63</sup>

FIGURA 20 – Similitud de palabras de los títulos de las 4.549 referencias de Educación



Fuente: Elaborado por el autor.

La Figura 20 refuerza la existencia de una variedad de palabras que se interrelacionan, en 44 *clusters* (agrupaciones por color), lo que, a su vez, dificulta incluso la visualización de muchos términos y sus aproximaciones. La diversidad de *clusters* refuerza la existencia de

<sup>63</sup>Los procedimientos metodológicos para generar las Figuras 20 y 23 en el *software* IRAMUTEQ siguieron los mismos protocolos utilizados para la elaboración de las Figuras del capítulo III.

pequeños conjuntos de palabras que se articulan con un tema central. Al mismo tiempo, destaca la fuerte relación entre las palabras: *educación, enseñanza, aprendizaje, teoría e investigación* con la palabra *evaluación*, visible a través del grosor de las aristas (líneas de conexión). También identificamos, con base en la Figura 20, que los títulos de las referencias bibliográficas hacen referencia a las diferentes áreas de evaluación educativa entendidas por evaluación: *de programas, de centros, curricular, docente, del aprendizaje, institucional, externa, de contextos y metaevaluación*. Además, se destacan los diferentes niveles y etapas de la educación: *educación superior, educación secundaria, educación primaria y educación infantil*.

Más específicamente, as referencias bibliográficas de las 62 obras del eje Educación analizadas en esta tesis, revelan nuevas vías de investigación, especialmente al indicar otras áreas de conocimiento que pueden ser estudiadas, nuevos enfoques teóricos y/o concepciones de evaluación que aún no se han profundizado como se indica en el Cuadro 39. Todo esto se agrupó inicialmente solo a través del análisis de los títulos de las 4.549 referencias bibliográficas en el área de Educación.

CUADRO 39 – Áreas de conocimiento, enfoques teóricos y concepciones de evaluación presentes en los títulos de las referencias bibliográficas<sup>64</sup>

Área de conocimiento	Teoría	Concepción de Evaluación
Psicología (89)	Crítica (35)	Evaluación formativa (54)
	Constructivismo (15)	Evaluación cualitativa (33)
Matemática (39)	Inteligencias múltiples (12)	Evaluación de los aprendizajes (20)
	Cultural (11)	Medida (20)
Pedagogía (38)	Psicología educativa (10)	Investigación evaluativa (18)
	Psicopedagógica (10)	Evaluación sistemática (17)
Filosofía (16)	Aprendizaje-significativo (6)	Evaluación continua (14)
	Inteligencia emocional (5)	Evaluación constructivista (12)
Ciencias sociales (10)	Psicología cognitiva (5)	Evaluación libre de objetivos (11)
	Psicología social (5)	Evaluación para el aprendizaje (11)
Economía (6)	Posmoderna (4)	Evaluación auténtica (9)
	Sociología cualitativa (4)	Evaluación en iluminación (8)
Linguística (6)	Antropológica (3)	Evaluación de competencias (7)
	Micropolítica (3)	Evaluación de la creatividad (5)
Biología (5)	Pedagogía crítica (3)	Evaluación comunicativa (4)
	Socioculturales (3)	Evaluación criterial (4)
Sociología (5)	Sociología política (3)	Evaluación integral (4)
	Teoría Triárquica (3)	Evaluación creativa (3)
		Evaluación democrática (3)
		Evaluación efectiva (3)
		Evaluación receptiva (3)

Fuente: Elaborado por el autor.

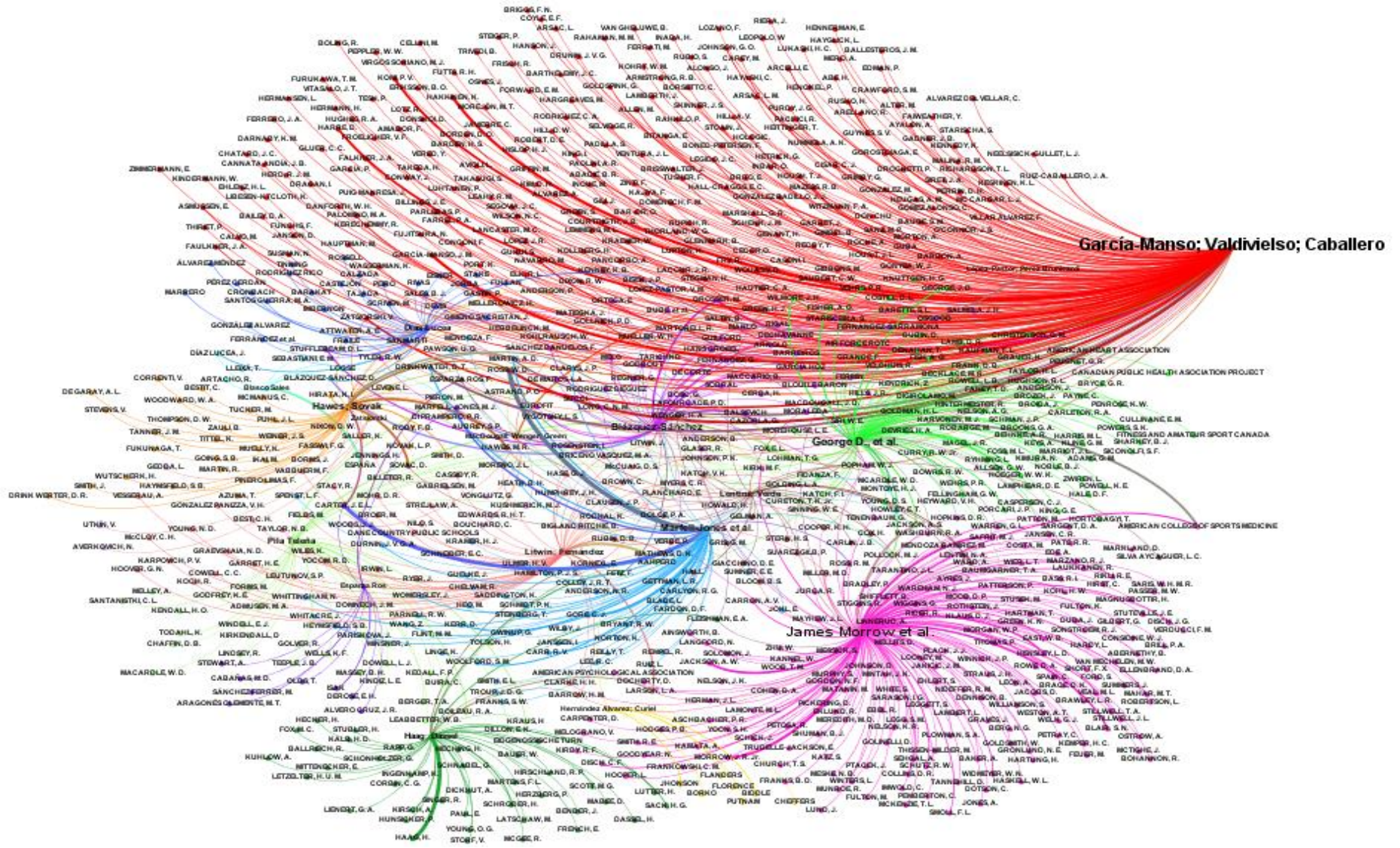
<sup>64</sup>Los números entre paréntesis () corresponden a cantidad de veces que se repite la palabra en el corpus textual analizado.

En la Cuadro 39 se señalan las 10 áreas de conocimiento con mayor recurrencia de la Psicología, Matemáticas, Pedagogía y Filosofía. En este sentido, la evidencia revela cuatro áreas de conocimiento que establecen una fuerte relación con las cuestiones escolares, entre ellas la evaluación y los sujetos del aprendizaje. En cuanto a la segunda categoría, según los títulos de las referencias, se destacaron 18 enfoques teóricos, entre ellos: críticas, constructivistas, inteligencias múltiples y culturales. La tercera categoría mostró la presencia de 21 concepciones de evaluación, con énfasis en: formativa, cualitativa, del aprendizaje y como medida, como investigación, sistemática y continua.

De manera similar a lo hecho con las bibliografías del primer eje, también adoptamos la misma metodología para las referencias bibliográficas de los 21 libros del eje de Educación Física que estaban prescritos en los planes de disciplina. También en el *software Gephi* se generó la Figura 21, que presenta gráficamente una red de 1.235 autores, algunos estableciendo conexiones más frecuentes provocadas por un mayor número de citas. Al analizar específicamente las posibles razones por las cuales estos nombres son recurrentes en las referencias bibliográficas, notamos entre los autores más destacados sus aportes a diferentes temáticas que involucran evaluaciones en el área de Educación Física.



FIGURA 21 – Autores referenciados en bibliografías de evaluación de Educación Física



Fuente: Elaborado por el autor.

La Figura 22, que resultó de la aplicación del Filtro *K-core*, presenta una red de 532 autores, evidenciando la presencia de varios nombres en Educación Física que han producido teorías para diferentes aspectos del área y a partir de eso defienden concepciones evaluativas de muy diversa índole. Con eso, aparecen los nombres de: Ross y Carter, encargados de estudiar pruebas fisiológicas, cinantropometría y dispersión de somatotipos; Drinkwater, Martin y Lohman quienes se enfocaron en el método para la estimación antropométrica de la composición corporal y protocolos de medición de grasa; Jackson y Grosser se consideran nombres importantes por sus contribuciones en el campo de los estudios que involucran pruebas de aptitud física, incluidas medidas y parámetros de flexibilidad; Pollock estudia la evaluación como prescripción, rehabilitación y creación de protocolos de test; Larson, quien tiene estudios dedicados al análisis factorial y validación de variables de test de fuerza y habilidad motora; Blázquez-Sánchez para hablar de la evaluación en Educación Física, tanto escolar como no escolar.

También aparecen nombres de asociaciones, tales como: el *American College of Sports Medicine* (ACSM) responsable de desarrollar pautas globales que respalden protocolos para test de VO<sub>2</sub> máximo y prescripción de ejercicio, así como un manual de evaluación de la aptitud física relacionada con la salud; y la *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD) caracterizada por un grupo que ha desarrollado baterías de pruebas que evalúan aptitudes funcionales (agilidad/equilibrio dinámico, coordinación, fuerza resistencia, flexibilidad y resistencia aeróbica) y por desarrollar diferentes manuales que orienten el uso de test de destrezas, pruebas de acondicionamiento físico, materiales de medición y evaluación en salud, Educación Física y recreación.

Si bien son bibliografías específicas en el área de Educación Física, existen algunos casos en los que se dialoga con autores de evaluación de otras áreas (Psicología y Pedagogía), entre ellos Tyler, Popham, Stufflebeam y Bloom, como se muestra en la Figura 22.

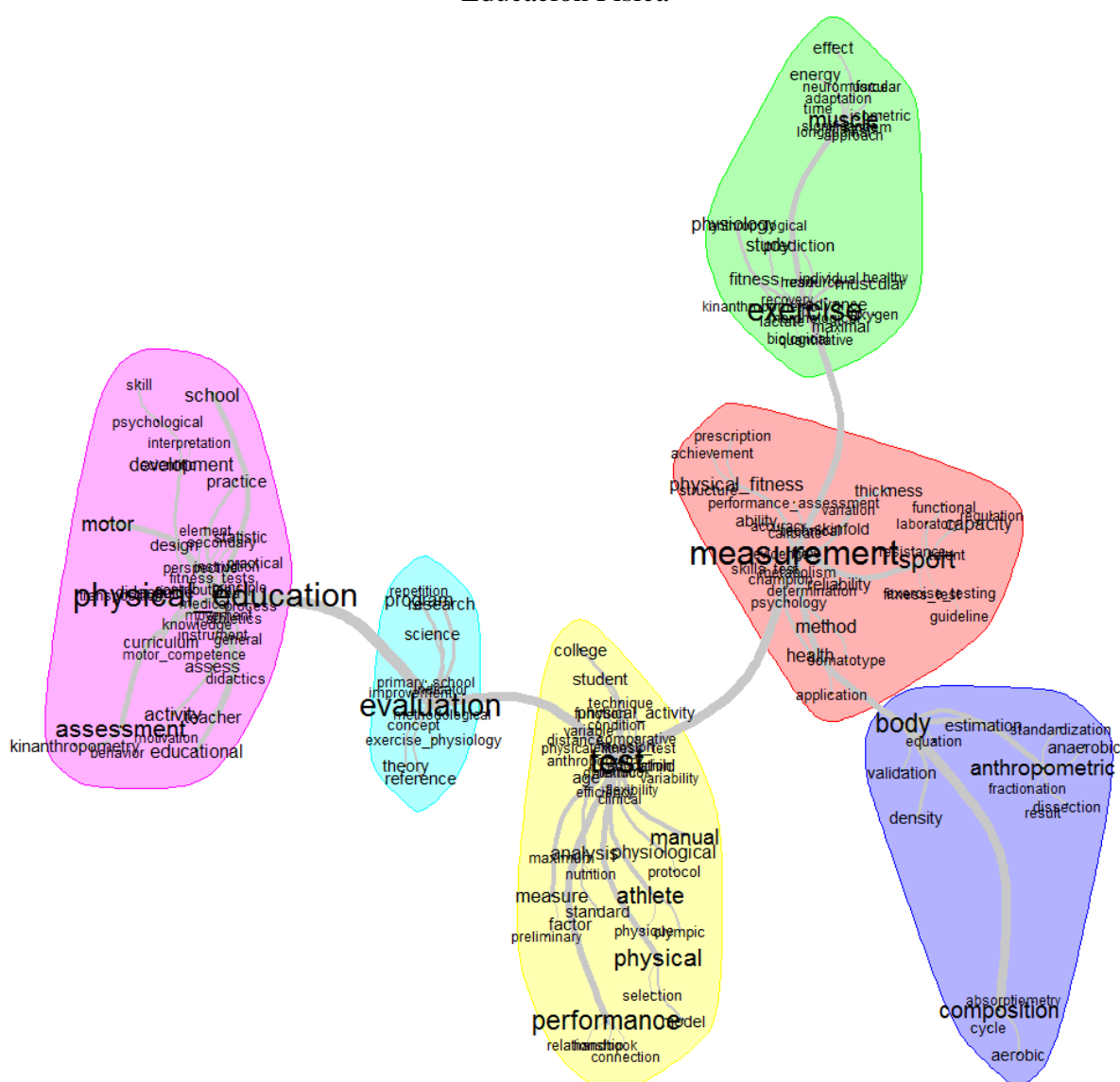






Además de analizar los nombres de los 1.235 autores de las referencias bibliográficas, prestamos atención a los títulos de estas obras, como se muestra en la Figura 23. Para su elaboración se utilizó el *software* IRAMUTEQ y palabras con recurrencia igual o mayor a tres fueron consideradas. Destacamos que como los títulos son en su mayoría en inglés, los hemos estandarizado todos para el mismo idioma. La Figura 23 expresa la extensión y variedad de palabras que constituyen el campo de evaluación en el área de Educación Física, aún por explorar en futuros estudios.

FIGURA 23 – Similitud de palabras de los títulos de las 1.235 referencias bibliográficas de Educación Física



Fuente: Elaborado por el autor.

La Figura 23 refuerza la existencia de una variedad de palabras, pero agrupadas en seis *clusters* que están interrelacionados. La diversidad de *clusters* revela la existencia de

conjuntos de palabras que articulan diferentes comprensiones del tema evaluación para Educación Física. Un primer *cluster* (rosa) que tiene como palabra central *physical education* indica un conjunto de bibliografías dedicadas al estudio y discusión en el área de la Educación Física que aborda la evaluación de los aprendizajes representada por la palabra *assessment*. Incluso hay indicios de que se trata de una comprensión de la evaluación más presente en el contexto escolar, dada la presencia de palabras como *urrículum*, *didactics*, *educational* y *school*.

El segundo *cluster* (azul) tiene como centro la palabra *evaluation*, evidenciando un mayor diálogo con autores de otras áreas para pensar prácticas evaluativas en el contexto de la educación primaria, teorías, métodos, conceptos e investigaciones. El tercer grupo de títulos de referencias bibliográficas de Educación Física están agrupadas en el *cluster* amarillo que tiene como palabras principales *test* y *performance*, indicando una concepción de evaluación que sigue protocolos y manuales que tienen como objetivo evaluar, principalmente, el rendimiento físico de los deportistas, revelando, en consecuencia, una línea de estudios que asume la Educación Física en el diálogo con las áreas del deporte de elite.

El *cluster* lila, cuyas palabras destacadas *anthropometric*, *body* y *composition*, revela un conjunto de textos que asumen la concepción de evaluación antropométrica cuya centralidad está en las valoraciones de la composición corporal. Otro *cluster* (rojo) se centra en la palabra *measurement* (medición), que se destina a las áreas del deporte participativo (centrado en la salud y el ocio) y el fitness. Finalmente, el *clúster* verde, que tiene como centro la palabra *exercise*, no presenta palabra alguna que dirija a una concepción de evaluación, pero su conexión más estrecha evidencia una comprensión de la evaluación como medida (*measurement*) del ejercicio.

En general, el objetivo de este *Brainstorming* fue mostrar cuán amplio es el tema de evaluación tanto en el área de la Educación como de la Educación Física y, en consecuencia, los diferentes frentes de estudio que aún pueden abrirse y profundizarse. Esperamos que delante del esfuerzo realizado a lo largo de esta tesis por discutir y comprender una parte de las concepciones que se prescriben para la enseñanza de la evaluación en los cursos de formación de profesores de Educación Física en siete países de América Latina, futuras investigaciones apunten a comprender los diferentes enfoques y concepciones que no fueron tratados aquí, especialmente considerando sus implicaciones para las prácticas pedagógicas de los futuros docentes y la necesidad de pensar en nuevas formas de registros de evaluación que valoren las características específicas de cada disciplina curricular y, principalmente, la naturaleza de los aprendizajes que la constituyen.

## REFERENCIAS

- ADAMS, Georgia Sanchs. **Medición y evaluación en educación: psicología y “guidance”**. Barcelona: Herder, 1970.
- ADEFILA Arinola; DANG, QueAnh; DEWNTER, Alun; MORINI, Luca; WIMPENNY, Katherine. Global learning and assessment: how can global citizenship-oriented curricula enhance teacher training? *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021. p. 137-150.
- ALKIN, Marvin; CHRISTIE, Christina. An evaluation theory tree. *In*: ALKIN, Marvin (ed.). **Evaluation roots**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2004. p. 12-65.
- ÁLVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. **La evaluación a examen**. Madrid: Miño y Dávila, 2003.
- ÁLVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2005.
- AMATARI, Veronica Odiri. The instructional process: a review of flanders’ interaction analysis in a classroom setting. **International Journal of Secondary Education**, v. 3, n. 5, p. 43-49, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20150305.11>
- AMÉSTICA, Miguel Cornejo; ÁVALOS, Paula Magnere. La formación de los profesores en Chile: un estado del arte. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Alonso Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 77-94
- ARCE, Medina Enrique. **La evaluación de valores y actitudes**. Madrid: Graó, 1994.
- ARNOLD, Peter. **Educación física, movimiento y curriculum**. Ediciones Morata: Madrid, 1991.
- ATIENZA, Rodrigo; VALENCIA-PERIS, Alexandra; MARTOS-GARCÍA, Daniel; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; DEVÍS-DEVÍS. La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimiento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1033-1048, out./dez. 2016.
- AUSUBEL, David. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- AVOLIO, Susana de Cois. **Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Buenos Aires: Marymar, 1987.
- BADIA, Antoni; CHUMPITAZ-CAMPOS, Lucrecia. Teachers learn about student learning assessment through a teacher education process. **Studies in Educational Evaluation**, v. 58, p. 1-7, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.004>
- BAIRD, Jo-Anne; HOPFENBECK, Therese Nerheim; NEWTON, Paul Edward; STOBART

Gordon. **Assessment and learning**: State of the field review. London: Knowledge Center for Education, 2014.

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

BASSEDAS, Eulàlia *et al.* **Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico**. Barcelona: Oikos-Tau, 1992.

BATISTA, Marco Aantonio Medeiros. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 3, [s. n.], p. 65-71, jul./jun. 2000.

BEDOYA, Víctor Alonso Molina; FERNÁNDEZ José Fernando Tabares; ORTEGA Kevin Esteven Zuluaga; BERNAL Juan Camilo Marulanda. Caracterización de la formación profesional en educación física, deporte y recreación en Colombia. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina**: encontros, diversidades e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 95-117.

BENEDETTI, Tânia Bertoldo; MAZO, Giovana Zarpellon; GONÇALVES, Lucia Hisako Takase. Bateria de testes AAHPERD. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2014v16n1p1>

BERNARDO, José Carrasco. **Cómo evaluar el aprendizaje**. Barcelona: Herder, 1982.

BERNARDO, José Carrasco. **Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases**. Madrid: Rialp, 1991.

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**. 3. ed. Buckingham: University Press. 2007.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment for learning in the classroom. *In*: GARDNER, John. **Assessment and learning**. London: SAGE Publications, 2006. p. 9-25.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2009.

BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. **Revue de Synthèse historique**. Paris: La Renaissance du Livre, 1928. t. XLVI, p. 15-50.

BLOCH, Marc. Para uma história comparada das sociedades europeias. *In*: BLOCH, M. **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.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v28i67.4244>

BOLÍVAR, Antonio. **Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma**. Madrid: Escuela Española, 1992.

BOLÍVAR, Antonio. **La evaluación de valores y actitudes**. Madrid: Anaya, 1995.

BONSÓN, Magdalena; BENITO, Águeda. Evaluación y aprendizaje. *En*: BENITO, Águeda; CRUZ, Ana (coords.). **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2005. p. 87-100.

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. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992481>

BORRELL, Felip Núria. Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes. *En*: MEDINA RIVELLA, Antonio; VILLAR ANGULO, Luis Miguel (ed.). **Evaluación de programas educativos, centros y profesores**. Madrid: Editorial Universitas, 1995. p. 211-233.

BOUD, David; FALCHIKOV, Nancy. **Rethinking assessment in higher education: learning for the long term**. Oxon: Routledge, 2007.

BOULANGGER, Vanesa Milagros Wu. **Propiedades psicométricas de la prueba de aptitudes mentales primarias y comparación de las mismas en estudiantes de secundaria según tipo de gestión, grado y sexo**. Lima: Universidad de Lima, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Sociología**. Rio de Janeiro: Ática, 1983.

BOZU, Zoia; CANTO, Pedro José Herrera. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. **Revista de formación e innovación educativa universitaria**, v. 2, n. 2, p. 87-97, set. 2009.

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

BROWN, Gavin. Evaluation in teacher training: an analysis of theoretical conceptions. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo. **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021. p. 53-68.

BROWN, Sally; GLASNER, Angela. **Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques**. Madrid: Narcea, 2003.

BROWN, Sally; PICKFORD Ruth. **Evaluación de habilidades y competencias en educación superior**. Madrid: Narcea, 2013.

BRUECKNER, Jan; BOND, Guy. **Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje**. Madrid: Rialp, 1992.

BUISÁN, Carmen Serradell; MARÍN, María Angeles Garcia. **Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico**. Barcelona: PPU, 1984.

BUISÁN, Carmen Serradell; MARÍN, María Angeles Garcia. **Cómo realizar un diagnóstico pedagógico**. Barcelona: Oikos-Tau, 1987.

BUITRAGO PÉREZ, Evelyn; CAMACHO HENAO, Natalia. **El cine foro como metodología de enseñanza en el aula para la identificación y acercamiento a las competencias ciudadanas en un grupo de grado cuarto de las institución educativa San Fernando**. 2008, 120 f. Trabajo de grado (Licenciado en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad De Educación Pereira, Risaralda, Colômbia, 2008.

BUNGE, Mario. **Teoria e realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BUNGE, Mario. **La investigación científica**. Barcelona: Ariel, 1976.

BUSCÀ, Francesc; PINTOR, Patricia; MARTÍNEZ, Lurdes; PEIRE, Tomás. Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. **Estudios sobre Educación**, n. 18, p. 255-276, 2010.

BUZÁN, Tony. **El libro de los mapas mentales**. Barcelona: Urano, 1996.

BWETENGA, Tsitsi Roselene; ABREU, Mariana Cristina Alves de; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Assessment of teacher training in the Brazilian educational context. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 653-669, abr./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS07>

CABRERA, Flor; ESPÍN, Julia. **Medición y evaluación educativa**. Fundamentos teórico-prácticos. Barcelona: PPU, 1986.

CALATAYUD, Empar; PALANCA, Octavi. **La evaluación en la educación primaria**. Madrid: Galaxia-Octeadro, 1994.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Resignificando a avaliação escolar. *In*: CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

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 Prenting Office, 1966.

CARDONA, José Andújar. **Metodología innovadora de evaluación de centros educativos**. Madrid: Sanz y Torres, 1994.

CARREÑO, Fernando Huerta. **Instrumentos de medición del rendimiento escolar**. México: Trillas, 1977.

CASANOVA, María Antonia. **Aspectos generales de la evaluación del centro educativo**. Madrid: La Muralla, 1992.

CASANOVA, María Antonia. **Manual de evaluación educativa**. Madrid: La Muralla, 1995.

CASANOVA, María Antonia. **Manual de evaluación educativa: escuela básica**. Madrid: Muralla, 1997.

CASTEJÓN, Javier; CAPLLONCH, Marta; GONZÁLEZ, Natalia; LÓPEZ PASTOR Víctor Manuel. Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. *In: LÓPEZ PASTOR Víctor Manuel (coord.). Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea, 2009. p. 65-91.

CASTEJÓN, Javier; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; JULIÁN, José Antonio; ZARAGOZA, Javier. Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, Madrid, v. 11, n. 42, p. 328-346, jun. 2011.

CEBALLOS-GURROLA, Oswaldo *et al.* Enfoque histórico de la educación física en México. **Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias**, v. 5, n. 1, p. 1-30, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer 1**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMORRO, Diego; EVANGELISTA-CARULLA, Juan; CUESTA, Pablo. Microbial in situ degradation of grasses and legumes leaf tissues and its relationship with nutritional quality and precipitation. **Revista Corpoica**, v. 6, n. 1, p. 100-116, 2005.

CHAMORRO, Raúl Pablo Garrido; LORENZO, Marta González; COLL, Isabel Expósito; ROS, Ana Félix Garnés. Valoración de la proporcionalidad mediante el método combinado. Estudio realizado con 873 futbolistas. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, año 10, n. 81, 2005. Disponible em: <https://www.efdeportes.com/efd81/comбина.htm>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artimed, 2000.

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.

CLARK, Kevin. The Effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. **Journal of Educators**, v. 12, p. 91-115, 2015.

COLL, César Salvador. **Psicología y currículum**. Barcelona: Laia, 1987.

CORRAL, Antonio; GUTIÉRREZ, Francisco Martínez; HERRANZ, Pilar Ybarra. **Psicología evolutiva**. Madrid: UNED, 1997.

COSTA, Simone Freitas Pereira. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: produção, tendências e concepções na formação de professores. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL*, 6., 2015, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43199>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CRESPO, Donaciano Bartolomé. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo. *En: MEDINA RIVELLA, Antonio; SEVILLANO, María Luisa García (ed.). Didáctica adaptación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1990. p. 211-233.

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

CRISORIO, Ricardo; CAMPOMAR, Gloria; MEDINA, Juan Cruz; BIDEGAIN, Liliana Rocha. Acerca de la formación en educación física en la República Argentina. *In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 19-36.

DE KETELE, Jean-Marie. L'évaluation conjuguee en paradigmes. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 103, p. 59-80, 1993.

DE KETELE, Jean-Marie. **Observar para educar**. Madrid: Visor Aprendizaje, 1995.

DE KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Metodología para la recogida de la información**. Madrid: La Muralla, 1995.

DE LA ORDEN, Arturo. **Investigación educativa**. Madrid: Anaya, 1985.

DE MIGUEL, Mario. **Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria**. Madrid: Escuela Española, 1994.

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.

DUNNING, Carol; MEEGAN, Sarah; WOODS, Catherine; BELTON, Sarahjane. The impact of the COPET programme on student PE teachers' teaching practice experiences. **European Physical Education Review**, London, v. 2, n. 17, p. 153-165, 2011. DOI:10.1177/1356336X11413182

DUTRA, Kézia Akvez Moreira. **A prescrição do ensino da avaliação na formação de professores em educação física: uma análise da UFES, UDELAR, UNLAN**. 2021. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DUTRA, Kézia Akvez Moreira. **Exames standardizados estaduais para o ensino médio: uma análise do Paebes e do Exeims-BC**. 2022. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

DUTRA, Kézia Akvez Moreira; GAMA, Jean Carlos Freitas; SANTOS, Wagner. Âmbitos da prescrição do ensino da avaliação: um estudo em três universidades Sul-Americanas. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e021025, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e021025>

EMILIOZZI, María Valeria *et al.* Formación docente y educación física en las escuelas: foco en Argentina, Brasil, México y Venezuela. *In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (orgs.). Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 9-36.



ESCAMILLA, Amparo; LLANOS, Eva. **La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula**. Zaragoza: Edelvives, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. **Dicionário do livro**: da escrita ao livro eletrônico. São Paulo: EdUSP, 2008.

FAUSTINO, Carmen; KOSTINA, Irina; VERGARA, Omaira. Assessment practices in the english and french component of a foreign languages teacher education program. **Lenguaje**, Cali, v. 41, n. 2, p. 353-382, 2013. DOI: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i2.4973>

FEITOSA, Nabupolasar Alves. Educação bolivariana. **Ponto-e-vírgula**, São Paulo, v. 10, p. 134-149, jun./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2011i10p%25p>

FERMÍN, Manuel. **La evaluación de los exámenes y las calificaciones**. Buenos Aires: Kapelusz, 1971.

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

FERNANDES, Domingos. Para uma fundamentação e melhoria das práticas de Avaliação Pedagógica. **Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica**. Universidade de Lisboa, 2020.

FERNANDES, Domingos; FIALHO, Nuno. **Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior**: uma síntese da literatura (2000-2009). Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

FERNANDES, Domingos; RODRIGUES, Pedro; NUNES, Cely. **Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior**. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

FERNÁNDEZ, Adalberto; SARRAMONA, Jaime. **La educación**. Constantes y problemática actual. Barcelona: CEAC, 1984.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío. **Introducción a la evaluación psicológica**. Madrid: Editorial Pirámide, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

FERREIRA, Suerllem Lyrio. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores**: uma análise da produção em periódicos da educação e educação física publicados em países hispanofalantes. 2018. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

FERREIRA, Suerllem Lyrio. **Do ser avaliado ao avaliar: experiências na formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina**. 2019. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FERREIRA, Suerllem Lyrio. **O ensino da avaliação educacional na formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2020. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FOLQUIÉ, Paul. **Diccionario de pedagogía**. Barcelona: Oikos-Tau, 1976.

FRAILE-ARANDA, Antonio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; CASTEJÓN, Javier; ROMERO, Rosario. La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. **Revista Aula Abierta**, Valladolid, v. 41, n. 2, p. 23-34, maio/ago. 2013.

FREDERICO, Celso. O marxismo de Lucien Goldmann. **Cronos**, Natal, v. 5, n. 1, p. 147-156, jan./dez. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopez de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FROSSARD, Matheus Lima. **Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FROSSARD, Matheus Lima. **O ensino da avaliação na formação de professores de educação física: um diálogo entre a Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai**. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. **Educação Unisinos**, Pelotas, v. 24, p. 1-16, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.38>

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica. **Alteridad**, Cuenca, v. 16, n. 2, p. 211-222, dic. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04>

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. Experiências avaliativas dos estudantes de Educação Física: a formação de professores nas universidades federais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 1, p. 145-163, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000010145>

FROSSARD, Matheus Lima; CASSANI, Juliana Martins; STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; SANTOS, Wagner. Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em educação física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, p. 1-13, 2018a.

FROSSARD, Matheus Lima; CASSANI, Juliana Martins; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Concepções e teorias sobre avaliação na educação física: uma análise em periódicos (1932-2014). *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018b. p. 45-60.

FROSSARD, Matheus Lima; CASSANI, Juliana Martins; STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; SANTOS, Wagner.. Experiências avaliativas dos estudantes de educação física em sete universidades federais brasileiras. *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018c. p. 163-178.

FROSSARD, Matheus Lima; FERREIRA NETO, Amarílio; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Exercício da docência na formação inicial: implicações para as práticas avaliativas em educação física. *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018d. p. 195-214.

FUZII, Fábio Tomio. **Formação de professores de educação física e avaliação**: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

FUZII, Fábio Tomio; SOUZA NETO, Samuel. **Formação de professores e avaliação**: a educação física em destaque. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109304/ISBN9788579834851.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jun. 2021.

FUZII, Fábio Tomio; SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni. Teoria da formação e avaliação no currículo de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 13-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3rjMhoz>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina**: balanço de uma década. Disponível em: <https://bit.ly/3swicDH>. Acesso em: 13 ago. 2019.

GALLARDO-FUENTES, Francisco Javier; CARTER-THUILLIER, Bastian. La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. **Retos**, Murcia, n. 29, p. 258-263, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43550>

GALLARDO-FUENTES, Francisco Javier; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; CARTER-THUILLIER, Bastian. ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. **Psychology, Society & Education**, Almería, v. 9, n. 2, p. 227-238, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v9i2.699>

GALLARDO-FUENTES, Francisco Javier; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; MARTÍNEZ-ÂNGULO, Carolina; CARTER-THUILLIER, Bastian. Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 12, n. 25, p. 169-186, 2020. DOI <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>

GALLARDO-FUENTES, Francisco Javier; CARTER-THUILLIER, Bastian; OJEDA, Rodrigo; AZÓCAR-GALLARDO, Jairo. Evaluación formativa en formación inicial del

profesorado de educación física: una experiencia chilena en pandemia. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021. p. 333-350.

GARCÍA-HOZ, Víctor. **Educación personalizada**. Valladolid: CSIC, 1988.

GENOVARD, Cándido Roselló; GOTZENS, Concepció Busquets. **Psicología de la instrucción**. Barcelona: PPU, 1990.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Artmed: Porto Alegre, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ, Ángel Gómez. **La enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1983.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ, Ángel Gómez. **Comprender para transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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

GÓMEZ, José Luis Castro. **Guía práctica de la evaluación en la ESO**. Madrid: EOS, 1999.

GÓMEZ, Loreley Conde; THOMASSET, Aandrés Risso. Programas de formación en el campo de la educación física en Uruguay. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina**: encontros, diversidades e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GOSÁLBEZ, Alfredo Celdran. **Técnicas para el tratamiento psicopedagógico**. Madrid: Kapelusz, 1989.

GUBA, Egon. **Evaluation and change in education**. Bloomington: the National Institute for the Study of Educational Change, 1968.

GUERRERO, G.; D'AMICO, R. L.; HOJAS, J. La formación del recurso humano en educación física; República Bolivariana de Venezuela. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina**: encontros, diversidades e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 239-254.

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

HAMMOND, Robert. **Evaluation at the local level**. Arizona: East Adams Tucson, 1968. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED016547.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

HAMODI, Carolina; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; LÓPEZ-PASTOR, Ana Teresa. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. **Perfiles Educativos**, v. 37, n. 147, 146-161, 2015.

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.pdf?t=ni7zce>. Acesso em: 02 jun. 2021.

HARLEN, Wynne; JAMES, Mary. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Princeton, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HILL, Archibald Vivian. The heat of shortening and the dynamic constants of muscle. **Proceedings of the Royal Society B**, v. 126, n. 843, p. 136-195, Oct. 1938. DOI: <https://doi.org/10.1098/rspb.1938.0050>

HILL, Mary Frances; EYERS, Gayle Elizabeth. Moving from student to teacher: changing perspectives about assessment through teacher education. *In*: BROWN, Gavin; HARRIS, Lois Ruth. (ed.). **The handbook of human and social conditions in assessment**. New York: Routledge, 2016. p. 57-76.

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. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00021>

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOWITT, Lillian. **Prueba práctica en el aula**. México: Uteha, 1968.

HUNSLEY, John *et al.* Controversial and Questionable assessment techniques. *In*: LILIENFELD, Scott; LYNN, Steven Jay; LOHR, Jeffrey (ed.). **Science and Pseudoscience in Clinical Psychology**. 2 ed. New York: The Guildford Press, 2015. p. 42-83.

ICARTE, Gabriel; LABATE, Hugo. Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. **Formación Universitaria**, v. 9, n. 2, p. 3-16, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>

JELDRES, Pamela Andrea Saavedra; CAMPOS ESPINOZA, Mónica. Chilean pre-service teachers' perceptions towards benefits and challenges of EFL writing portfolios. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, v. 21, n. 2, p. 79-96, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73116>

JIMÉNEZ, Merlyn. **Evaluación curricular**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

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.

KARP, Grace Goc; WOODS, Marianne. Preservice teacher's perceptions about assessment and its implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, Jul. 2008.

KERLINGER, Fred. **Investigación del comportamiento.** México: Interamericana, 1975.

KIRK, David. **Physical education futures.** London: Routledge, 2010.

KNEER, Mirian. A description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. **Journal of Teaching in Physical Education**, Texas, v. 5, n. 2, p. 91-106, 1986.

LAFOURCADE, Pedro. **Evaluación de los aprendizajes.** Barcelona: Cincel-Kapelusz, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LANDSHEERE, Gilbert. **Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa.** Barcelona: Oikos-Tau, 1988.

LANO, Marciel Barcelos. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil.** 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LEMUS, Luis Arturo. **Evaluación del rendimiento escolar.** Buenos Aires: Kapelusz, 1974.

LEVY-VERED, Adi; ALHIJA, Fadia Nasser-Abu. The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment. **Studies in Educational Evaluation**, v. 59, p. 84-93, 2018.

LIENERT, Gustav Adolf. **Testaufbau und testanalyse.** Beltz: Weinheim, 1961.

LIMA, Isabel Salomé Miranda Santos de; ANDRADE, Ana Isabel; COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes da. Teaching practice in teachers' initial training in Cape Verde: supervisors' perspectives. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 3-26, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1448>

LINHARES, Francisco Reginaldo; FRANÇA, Letícia Bezerra; COSTA, Maria da Conceição. Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1259–1273, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31724>.

LÓPEZ-BARAJAS, Emilio. **Fundamentos de metodología científica.** Madrid: UNED, 1988.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. **Prácticas de evaluación en educación física**: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Valladolid: Universidad de Valladolid Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 1999.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. **European Journal of Teacher Education**, v. 31, n. 3, p. 293-311, 2008.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. **Evaluación formativa y compartida en educación superior**. Madrid: Narcea, 2009.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Best practices in academic assessment in higher education: a case in formative and shared assessment. **Journal of Technology and Science Education**, Terrassa, v. 1, n. 2, p. 25-39, 2011.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. **Psychology, Society & Education**, Almería, v. 4, n. 1, p. 113-126, maio, 2012.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. **Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, Murcia, v. 29, p. 270-279, jan./jun. 2016. Disponible em: DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42494>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física. In: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018. p. 289-295.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; SICILIA-CAMACHO, Álvaro. Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Turku, v. 42, n. 1, p. 77-97, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; PÉREZ-PUEYO, Ángel. (coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación**: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 2017.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; MARTÍNEZ, Luís Fernando; JULIÁN, José Antonio Clemente. La Red de Evaluación Formativa, docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. Red-U. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 2. 2007. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6274>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; KIRK, David; LORENTE-CATALÁN, Eloisa; MACPHAIL, Ann; MACDONALD, Doune. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, London, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; FUENTES; Teresa Nieto; PASCUAL, Cristina Arias; MOLINA, Miriam Soria; FERNÁNDEZ, Carla Garcimartín. La evaluación educativa en la formación inicial del profesorado: ventajas y posibilidades de la evaluación formativa y compartida. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021a. p. 31-52.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; MOLINA, Miriam Soria; PASCUAL, Cristina Arias; FUENTES; Teresa Nieto; FERNÁNDEZ, Carla Garcimartín. ¿Es importante vivir la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado para poder utilizarla como maestro en el futuro? *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021b. p. 193-208.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; PASCUAL, Cristina Arias; MOLINA, Miriam Soria; FUENTES; Teresa Nieto; FERNÁNDEZ, Carla Garcimartín. Cómo desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado: un ejemplo. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021c. p. 265-287.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel *et al.* La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. **Retos**, v. 10, p. 31-40, 2015. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>

LORENTE-CATALÁN, Eloisa; KIRK, David. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. **European Physical Education Review**, London, v. 22, n. 1, p. 1-17, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: sendas percorridas. 1992. 549 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

MACDONALD, Barry. The evaluation of the humaniteis curriculum projetc: a holistic approach. **Theory Into Practice**, v. 10, p. 163-167, 1971.

MALAGÓN-PLATA, Luis Alberto. El currículo: una reflexión crítica. **Revista de Investigaciones U.G.C.**, Quindío Colombia, v. 1, n. 1, p. 83-102, marzo, 2005.

MALDONADO-FUENTES, Ana Carolina. Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de one minute paper. **Espacios en Blanco. Revista de Educación** (Serie Indagaciones), v. 1, n. 30, p. 81-98, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-265>

MARÍN-IBÁÑEZ, Ricardo; PÉREZ-SERRANO, Gloria. **Pedagogía social y sociología de la educación**. Madrid: UNED, 1985.

MARK, Melvin; HENRY, Gary. Logic models and content analyses for the explication of evaluation theories: the case of emergent realist evaluation. **Evaluation and Program Planning**, v. 38, p. 74-76, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.03.018>



MARQUES, Rodrigo. **A educação física no exame nacional do ensino médio**: trajetória, conceitos e práticas pedagógicas. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MARQUES, Rodrigo; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Exames estandardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 1-27, jan./mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2342>  
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.834>

MARQUES, Rodrigo; STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; NEGREIROS, Heitor Lopes; SANTOS, Wagner. Educación física en el examen nacional de escuela secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el periodo 2009-2017. **Calidad en la educación**, Santiago, n. 53, p. 113-146, dic. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.834>

MARTIN, Rudolf. Zur physischen Anthropologie der Feuerländer. **Archiv für Anthropologie**, n. 22, p. 155-217, 1893.

MARTÍNEZ, María José Martínez *et al.* **Problemas escolares**: dislexia, discalculia y dislalia. Madrid: Cincel Kapelusz, 1982.

MATA, Francisco Salvador; GALLEGO, José Luis Ortega. **La evaluación en la educación primaria**. Madrid: UNED, 1998.

MAXIMIANO, Francine Lima. **Autobiografias discentes**: narrativas de experiências avaliativas vivências nas aulas de educação física do ensino fundamental, médio e formação inicial. 2012. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2012.

MAXIMIANO, Francine Lima. **Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em educação física**: implicações para a docência. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MEDINA, Antonio Rivilla; CARDONA, José Andújar; CASTILLO ARREDONDO, Santiago; DOMÍNGUEZ, María Concepción Garrido. **Evaluación de procesos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes**. Madrid: UNESCO, 1998.

MEDINA, Antonio Rivilla; SEVILLANO, María Luisa García. **Didáctica**. El currículo: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid: UNED, 1991.

MELO, Luciene Farias; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; FERRAZ, Osvaldo Luiz; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.18838>

MENDES DA SILVA, Ricardo Perlingeiro. Teoria da justiça de John Rawls. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 35, n. 138, p. 193-212, abr./jun. 1998.

MENDES, Evandra Hein; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; MENDES, José Carlos. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3546>

MENDOZA, Alexis López; ARANDIA, Ricardo Bernal. Language testing in Colombia: a call for more teacher education and teacher training in language assessment. **Profile**, Bogotá, v. 11, n. 2, p. 55-70, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3feYTuy>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MERANI, Alberto. **Diccionario de pedagogía**. Madrid: Grijalbo, 1985.

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

MIRANDA, Ana Casas. **Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo**. Valencia: Pormolibro, 1988.

MOLINA, Miriam Soria; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. La transferencia de la evaluación formativa y compartida desde la formación inicial del profesorado de educación física a la práctica real en educación primaria. **Infancia, Educación y Aprendizaje**, Valparaíso, v. 3, n. 2, p. 626-631, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.791>

MÖLLER, Isabel; GÓMEZ, Héctor. Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. **Calidad en la educación**, n. 41, p. 17-49, dic. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>

MORAES, Marcos; FURTADO, Renata Lira; TOMAÉL, Maria Inês. Redes de Citação: estudo de rede de pesquisadores a partir da competência em informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 181-202, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245212.181-202>.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 145-172, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805809.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MORA-GARCÍA, José Pascual. Las reformas en la historia del currículo en Venezuela: el proceso de implantación de la educación básica 1980-1998. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, v. 15, n. 21, p. 51-88, jul./dic. 2013. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.2464>

MORALES-GONZÁLEZ, Berenice. Del énfasis de la verificación a la co-construcción de espacios dialógicos en época de pandemia. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021. p. 177-192.

MORALES-GONZÁLEZ, Berenice; EDEL-NAVARRO, Rubén; AGUIRRE-AGUILAR, Genaro. Transformar la formación inicial docente: una aproximación a los perfiles de prácticas de evaluación. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1462-1480, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10303>

MORENO, José Alfonso Jiménez; ARROYO, Graciela Cordero. Políticas de evaluación educativa en México y su impacto en formación inicial de profesores. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021. p. 117-136.

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

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOSQUERA, Leonardo Herrera; CASTILLO, Lilian Cecilia Zambrano. Assessment of english learning in a language teacher education program. **GIST Education and Learning Research Journal**, v. 19, p. 193-214, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26817/16925777.709>

NOVAES, Renato Cavalcanti; FERREIRA, Marcos Santos; MELLO, João Gabriel de. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 146-160, 2014.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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.

OETTEKING, Bruno Rudolf Martin. **American Anthropologist**, v. 28, p. 414-417, 1926. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1926.28.2.02a00070>

OLIVEIRA, Mathews Costa. **Avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física escolar**: produção de práticas para atuação na educação básica. 2016. Relatório de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2016.

OMONTE RIVERO, Abraham. **La investigación en ciencias sociales**. Santa Fe: El Cid Editor, 2009.

PALÁCIOS, Andrés Picos; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. **Revista de Educación**, Mar del Plata, v. 361, p. 279-305, maio/ago. 2013.

PARENTI, Carlos Alberto. La educación física en Argentina: ¿Diferencias y similitudes en Enrique Romero Brest y Alejandro Joaquín Amavet?. 10 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. **Anais [...]**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata: Departamento de Educación Física, 2013.

PARNELL, Richard William. Behavior and physique. *In*: ARNOLD, Edward (ed.). **Circadian variation in human stature**. London: Chronobiol, 1958. p. 121-126.

PAULA, Sayonara Cunha de. **Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na Educação Física escolar**: diálogos com os alunos das universidades federais. 2015. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PAULA, Sayonara Cunha de. **Avaliação educacional na formação de professores em educação física**: uma análise em oito países da América Latina. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PAULA, Sayonara Cunha de. **Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física**: um estudo comparado na América Latina. 2022. 168 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

PAULA, Sayonara Cunha de; FERREIRA NETO, Amarílio; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 802-830, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v29i72.5326>

PAULA, Sayonara Cunha de; FERREIRA NETO, Amarílio; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. 1-10, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.09.005>

PAULA, Sayonara Cunha de; FERREIRA NETO, Amarílio; STIEG, Ronildo; CASSANI, Juliana Martins; VIEIRA, Aline Oliveira; SANTOS, Wagner. Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, p. 1-14, 2018c. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2957>

PENNEY, Dawn; BROOKER, Ross; HAY, Peter; GILLESPIE, Lorna. Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. **Sport, Education and Society**, Philadelphia, v. 14, n. 4, p. 421-442, 2009.

PERASSI, Zulma. El Portfolio: un dispositivo que democratiza la evaluación educativa. **Debate Universitario**, v. 8, n. 15, p. 27-41, 2019.

PÉREZ, Ramón Juste; GARCÍA, José Manuel Ramos. **Tratado de educación personalizada**. Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp, 1986.

PÉREZ, Ramón Juste; GARCÍA, José Manuel Ramos. **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**. Madrid: Rialp, 1989.

PÉREZ, Ramón Juste; GARCÍA, José Manuel Ramos. **Pedagogía experimental**. Madrid: UNED, 1990.

PÉREZ, Ramón Juste; MARTÍNEZ, Lucio Aragon. **Evaluación de centros y calidad educativa**. Madrid: Cincel, 1992.

PÉREZ, Ramón Juste; MARTÍNEZ, Lucio Aragon. **Evaluación de centros y calidad educativa**. Madrid: Cincel, 1992.

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

PLACEK, Judith. Conceptions of success in teaching: busy, happy, good? *In*: TEMPLIN, Tomas Jay; OLSON, Janice (org.). **Research on teaching in physical education**. London: C.I.C. Big Ten Symposium. Champaign, IL: Human Kinetics, 1983.

PLESSI, Paola. **Evaluar**: cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración. Madrid: Narcea, 2017.

POLETO, Fábila Maria Boreli. **Avaliação educacional e a formação de professores em Educação Física**: uma análise nas instituições privadas de ensino superior. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

POLETO, Fábila Maria Boreli; FROSSARD, Matheus Lima; SANTOS, Wagner. As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 542-568, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7057>

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae235320121916>

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; BRAGA, Adriana Eufrásio; SOUSA, Leandro Araújo; DAMASCENO, Ednaceli Abreu; TROMPIERI FILHO, Nicolino. Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. **Educação & Linguagem**, v. 3, n. 1, p. 63-73, jun. 2016.

POPHAM, James. **Manual de evaluación educativa**. Madrid: Anaya, 1980.

POPHAM, James. **Problemas y técnicas de la evaluación educativa**. Madrid: Anaya, 1980.

QUEZADA, Ignacio Pizarro. El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile). **Revista Universitaria Ruta**, v. 16, n. 1, p. 7-18, set. 2014.

QUINTANA GUERRA, Francisco; MATO CARRODEGUAS, María del Carmen; PALMÉS, Francisco Robaina. La habilidad musical: evaluación e instrumentos de medida. **El Guiniguada**, Las Palmas de Gran Canaria, n. 20, p. 141-150, 2011.

RAMO, Zacarías Traver; GUTIÉRREZ, Ricardo Ballarín. **La evaluación en la educación primaria**. Teoría y práctica. Madrid: Escuela Española, 1995.

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

REINA, Juan José; ALIENDE, Enrique; RODRÍGUEZ, Adolfo. **Proyecto curricular de educación primaria**: qué, cómo, cuándo, enseñar y evaluar. Madrid: Escuela Española, 1993.

REYNAGA-ESTRADA, Pedro; FERNÁNDEZ, Vicente Teófilo Muñoz; ACOSTA, Juan Josué Morales; ROSA, Néstor David Briseño. La formación profesional en educación física en México: antecedentes, situación actual y retos futuros. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (orgs.). **Formação profissional em educação física na América Latina**: encontros, diversidades e desafios. Jundiá: Paco Editorial, 2015. p. 197-214.

RHODES, Garth; TALLANTYRE, Freda. Evaluación de las habilidades básicas. *En*: BROWN, Sally; GLASNER, Angela (ed.). **Evaluar en la universidad**: problemas y enfoques. Madrid: Narcea, 2003. p. 129-143.

RODRÍGUEZ, Gregorio; IBARRA, María Soledad. **e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior**. Madrid: Narcea, 2011.

RODRÍGUEZ, Héctor Cruz; GARCÍA, Enrique González. **Evaluación en el aula**. México: Trillas, 1982.

ROMERO-MARTÍN, Rosario; FREILE-ARANDA, Antonio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; CASTEJÓN-OLIVA, Francisco Javier. The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education. **Revista Infancia y Aprendizaje**, London, v. 37, n. 1, p. 1-32, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSALES, Carlos. **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid: Narcea, 1989.

ROSAS, Ricardo *et al.* Estandarización de la Escala Wechsler de Inteligencia Para Adultos: Cuarta Edición en Chile. **Psykhé**, Santiago, v. 23, n. 1, p. 1-18, mayo, 2014.

ROSS, William Donald; WILSON, Nicholas. A stratagem for proportional growth assessment. **Acta Paediatrica**, Belgica, v. 28, p. 169-182, 1974.

ROTGER, Bartolomé. **Evaluación formativa**. Madrid: Cincel, 1990.

RUIZ, Graciela Hoyos. **La formación del profesorado de educación física en México: necesidad de un cuerpo troncal**. 2015. 319 f. Tese (Doctorado en Educación) – Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Extremadura. Mérida, España, 2015.

RUIZ, José María. **Cómo hacer una evaluación de centros educativos**. Madrid: Narcea, 1996.

SALAZAR, Sixto Renè Ruiz; LOAIZA, Gerónimo René Ruiz. Proceso de formación profesional en cultura física en el Ecuador. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 149-171.

SALINAS, Dino Fernández. **¡Mañana examen!**. Barcelona: Graó, 2002.

SAMBRANO, Jazmín; STEINER, Alicia. **Los mapas mentales: agenda para el éxito**. Caracas: Alfadil Ediciones, 1999.

SÁNCHEZ, Sergio Cerezo. **Diccionario de las ciencias de la educación**. Madrid: Santillana, 1988.

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, Santamaría Fernández; SANTAMARÍA, Pablo; ABAD, Francisco José. **Matrices**. Test de Inteligencia General. Madrid: TEA Ediciones, 2015.

SANTOS, Pablo Mattos. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da educação**. 2017. Relatório de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2016.

SANTOS, Pablo Mattos; STIEG, Ronildo; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da educação. XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 20. 2017, Goiânia. **Anais [...]**. 2017, Goiânia.

SANTOS, Rosângela Pires. **Psicomotricidade**. São Paulo: Course Pack, 2006.

SANTOS, Wagner. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS, Wagner. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, Wagner; MAXIMIANO, Francine Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Wagner; MAXIMIANO, Francine Lima; FROSSARD, Matheus Lima. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p. 739-752, jul./set. 2016.

SANTOS, Wagner; PAULA, Sayonara Cunha; STIEG, Ronildo. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em educação física na América Latina. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 99-116, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8353>

SANTOS, Wagner; MATHIAS, Bruna Jéssica; MATOS, Juliana Martins Cassani; VIEIRA, Aline Oliveira. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, p. 191-202, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895>

SANTOS, Wagner *et al.* A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 27-37, 2016b. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2737>

SANTOS, Wagner; FROSSARD, Matheus Lima; MATOS, Juliana Martins Cassani; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2018a. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.63067>

SANTOS, Wagner; VIEIRA, Aline Oliveira; STIEG, Ronildo; MATHIAS, Bruna Jéssica; CASSANI, Juliana Martins. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-16, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3005>

SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo; OLIVEIRA, Mathews Costa; VIEIRA, Aline Oliveira; CASSANI, Juliana Martins; FERREIRA NETO, Amarílio. Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 287-308, jan/abr. 2019b. DOI: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.19243>

SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo; CASSANI, Juliana Martins; VIEIRA, Aline Oliveira; FERREIRA NETO, Amarílio. Ensino da avaliação educacional na formação de professores de educação física. In: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai**. Curitiba: Appris, 2018b. p. 63-75.

SANTOS, Wagner; GAMA, Jean Carlos Freitas; PAULA, Sayonara Cunha; SANTOS, Pablo Mattos; STIEG, Ronildo. Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en la formación inicial de profesores: análisis de la producción académica en los países latinoamericanos hispanohablantes. En: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021a, p. 17-32.

SANTOS, Wagner; FERREIRA, Suerllem Lyrio; ZEFERINO, Wagner Rodrigues; STIEG, Ronildo. La enseñanza de la evaluación educativa en la formación de profesores de la Universidad Federal de Espírito Santo – Brasil. En: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021c, p..

SANTOS, Wagner; POLETO, Fábila Maria Boreli; STIEG, Ronildo; NEGREIROS, Heitor Lopes, CASSANI, Juliana Martins. El currículo y la concepción de formación de cursos de educación física: implicaciones para la enseñanza de la evaluación. En: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021d, p. 211-232.

SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo; PALMA, Efren García; SARNI, Mariana; PÉREZ, David López; CANTERA, Luciana. Evaluación en la formación docente en educación física de Brasil, Colombia y Uruguay: qué y para qué los profesores de los cursos evalúan. En: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021e. p. 233-264.

SANTOS, Wagner *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 153-179, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S010246982014000400008>

SANTOS, Wagner *et al.* Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. **Motriz**, Rio Claro, v. 22, n. 1, p. 62-71, jan./mar. 2016a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201600010009>

SANTOS, Wagner *et al.* A constituição de um corpus de saberes teóricos e práticos para o ensino da avaliação. In: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai**. Curitiba: Appris, 2018c. p. 215-224.

SARNI, Mariana. La evaluación del aprendizaje en formación docente: aportes conceptuales



para una posible lectura crítica. **ISEF Digital**, Montevideo, año 7, p. 1-18, abr. 2004.

SARNI, Mariana. **La evaluación en educación física escolar**. 2006, 152 f. Disertación (Maestría en Educación. Énfasis en currículum y evaluación) – Programa de Postgrado en Educación, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2006.

SARNI, Mariana. **Evaluación en educación física: entre teorías y prácticas**. Ciudad de General Pico: Grupo Pampeano, 2018.

SARNI, Mariana; RODRÍGUEZ, Luisa. **Buenas prácticas de evaluación del aprendizaje: conocimiento e ideología**. Montevideo: Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, 2013.

SARNI, Mariana; CAL, Franco; PÉREZ-LÓPEZ, David; PEREYRA, Gastón; CANTERA, Luciana. Investigaciones sobre evaluación del aprendizaje en formación profesional docente en Uruguay (2011-2019). *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021, p. 351-398.

SARNI, Mariana *et al.* La evaluación del aprendizaje en educación física: aportes surgidos de la investigación (2006-2016). *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai**, 2018. p. 271-287.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. *In*: TYLER, Ralph; GAGNÉ, Robert; SCRIVEN, Michael. (ed.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SEP. **Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo**. Libro 4. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. México: SEP, 2013.

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

SILVA, Gabriel Ferreira Bomfim Pessoa; CARDOSO, Bruna dos Santos; FRANCO, Karina Duarte; MOSCON, Daniela Campos Bahia. 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**, Salvador, v. 17, p. 1-22, 2018.

SMITH, Lisa; MARY, Hill; COWIE, Bronwen; GILMORE, Alison. Preparing teachers to use the enabling power of assessment. *In*: WYATT-SMITH, Claire; KLENOWSKI, Valentina; COLBERT, Peta (ed.). **Designing assessment for quality learning**. Dordrecht: Springer, 2014. p. 303-323.

SMITH, Nick. Empowerment evaluation as evaluation ideology. **American Journal of Evaluation**, n. 28, p. 169-178, 2007. DOI: 10.1177/1098214006294722

SOARES, Talita Emídio. **O Saeb em debate: avanços e desafios da política nacional de avaliação da educação básica**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SOLER-FIÉRREZ, Eduardo; GONZÁLEZ-SOLER, Antonio. **Evaluación continua**. Barcelona: CEAC, 1974.

SOTO-ARDILA, Luis Manuel; CARRASCO, Ana Caballero; CARVALHO, José Luis; GARCÍA, Luis Manuel Casas. Nuevo método de análisis cualitativo mediante software para el análisis de redes sociales de la percepción grupal hacia las matemáticas. **Pixel-BIT Revista de Medios Educación**, n. 58, p. 27-50, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.73356>

STAKE, Robert. The countenance of educational evaluation. **Teacher's College Record**, n. 68, p. 523-540, 1967.

STIEG, Ronildo. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras**: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 2016, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

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. 55, p. 82-119, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>

STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en Latinoamérica. **Revista Papeles**, v. 14, n. 27, p. 54-78, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1152>

STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Concepciones de evaluación y de formación en educación física: un análisis comparativo entre cursos de Latinoamérica. 2021. *En*: Actas del I Congreso Internacional de Comunicación Intercultural (IKIKO), 1. Sevilla. **Actas [...]**. 2021, Sevilla/España.

STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação educacional na América Latina: autores de referência nas disciplinas específicas. *En*: XVII ENCUENTRO NACIONAL XII INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y III ENCUENTRO DE EXTENSIÓN, 15., 2018, Montevideo. **Actas [...]**. 2018, Montevideo.

STIEG, Ronildo; VIEIRA, Aline Oliveira; FROSSARD, Matheus Lima; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. 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. 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3cYVdKK>. Acesso em: 17 mar. 2021.

STIEG, Ronildo; VIEIRA, Aline Oliveira; FROSSARD, Matheus Lima; MELLO, André da Silva; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. 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. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v34i4p589-609>

STIEG, Ronildo; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves; VENTORIM, Silvana; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; SANTOS, Wagner. Evaluación en la formación de profesores de educación física en América Latina: enfoque en las bibliografías en asignaturas específicas. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de**

**profesores:** Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021, p. 153-176.

STIEG, Ronildo *et al.* Formação inicial em educação física e avaliação: contribuições das biografias da educação. *In:* SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física:** diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018b. p. 77-98.

STIEG, Ronildo *et al.* Formação inicial e avaliação educacional: uma análise das bibliografias da educação física. *In:* SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física:** diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018c. p. 99-120.

STIEG, Ronildo *et al.* Avaliação na formação inicial em educação física: práticas de leituras e apropriações discentes. *In:* SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física:** diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018d. p. 121-135.

STIEG, Ronildo *et al.* Prescrições de práticas avaliativas na formação docente em Educação Física nas IES da América Latina. *In:* II CONGRESSO EM COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (CONCAVE), 2., 2021, Fortaleza. **Actas [...].** Fortaleza, 2021.

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

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

SUÁREZ, Andrés Yáñez. **Dificultades en el aprendizaje.** Un modelo de diagnóstico e intervención. Madrid: Siglo XXI, 1987.

SUASNÁBAR, Claudio. Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 30, p. 112-135, jul./dic. 2017.

TABA, Hilda. La evaluación de los resultados del currículo. *In:* TABA, Hilda. **Elaboración del currículo.** Buenos Aires: Troquel, 1974. p. 407-448.

TEJADA FERNÁNDEZ, José. La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. **Revista de Educación**, n. 354, p. 731-745, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>

TELLES, Cassiano; KRÜGER, Leonardo Germano; MARQUES, Marta Nascimento; KRUG, Hugo Norberto. A formação de professores de educação física: a avaliação das disciplinas teórico-práticas na licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Contexto & Educação**, Unijuí, v. 29, n. 92, p. 190-214, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2014.92.190-214>

TENBRINK, Terry. **Evaluación.** Guía práctica para profesores. Madrid: Narcea, 1991.

TINNING, Richard. Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. **Revista de Educación**, Deakin, n. 311, p. 123-134, 1996.

TODESCHINI, Roberto; BACCINI, Alberto. **Handbook of bibliometric indicators: quantitative tools for studying and evaluating research.** Milano: Wiley-VHC, 2016.

TORO, Josep; CERVERA, Montserrat. **T.A.L.E.** Test de anàlisi de lectoescritura. Madrid: Editorial Antonio Machado libros, 2015.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Educação física e esporte: da teoria pedagógica ao pressuposto do direito.** Disponível em: <https://bit.ly/3tRDCuW>. Acesso em: 24 mar. 2021.

TYLER, Ralph. General statement on evaluation. **Journal of Educational Research**, n. 35, p. 492-501, 1942. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1942.10881106>

TYLER, Ralph. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago: Illinois, 1950.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VAL, Maria da Graça Costa *et al.* **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor.** Belo Horizonte: Autentica, 2009.

VALETT, Robert. **Tratamiento de los problemas de aprendizaje.** Madrid: Kapelusz, 1990.

VEAL'S, Mary Lou. Pupil assessment issues: a teacher educator's perspective. **Quest**, Houston, v. 40, n. 2, p. 151-161, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483896>

VERDUGO, Miguel Ángel. **Evaluación curricular.** Madrid: Siglo XXI, 1994.

VIEIRA, Aline Oliveira. **Por uma teorização da avaliação em Educação Física: práticas de leitura por narrativas imagéticas.** 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

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

WOOLKFOLK, Anita Hoy. **Psicología educativa.** New York: Prentice-Hall, 1994.

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

XU, Yuenting; BROWN, Gavin. Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. **Teaching and Teacher Education**, n. 58, p. 149-162, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

YAO, Wenjing. **The preparation of assessment literate teachers: examining language testing and assessment courses in China and New Zealand.** 2020. Unpublished thesis (Ph.D.) – The University of Auckland, Auckland, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2292/50132>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ZABALZA, Miguel Ángel. **La evaluación formal del currículum.** Madrid: Narcea, 1987.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diseño y desarrollo del currículum.** Madrid: Narcea, 1988.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Evaluación de actitudes y valores.** Madrid: UNED, 1988.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Evaluación del aprendizaje de los estudiantes**. Madrid: Narcea, 1991.

ZAZZO, René. **Manual para el examen psicológico del niño**. París: Putt, 1962.

ZEFERINO, Wagner Rodrigues. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na Educação Física: das orientações normativas às produções dos livros didáticos**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, 2020.

ZIBAS, Dagmar. A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 233-247, nov. 1999.

### FUENTES DE INVESTIGACIÓN

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

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

ÁLVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. **Razones y propuestas educativas**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

ALVAREZ, Maria Luisa Suarez. **Currículo en acción de conocimientos con juegos cooperativos**. Santiago: Automind Impresos Universitarios, 1997.

ALVES, Elizabeth; ACEVEDO, Rosa. **La evaluación cualitativa: reflexión para la transformación de la realidad educativa**. Valencia: Editorial Cerenid, 2002.

AMARISTA, Magaly; CAMACHO, María. **Planificación instruccional**. Barinas UNELLEZ: Fondo Editorial, 2004.

AMENGUAL, Bartolome Rotger. **Evaluación formativa**. Madrid: Editorial Cincel, 1992.

ANDER EGG, Ezequiel. **La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores**. Rio de La Plata: Editorial Magisterio, 1993.

ARÉVALO GONZÁLVES, Carles; ARRIBAS, Teresa Lleixà. **Didáctica de la educación física**. Barcelona: Editorial Graó, 2010.

ARGENTINA. Ministerio de gobierno. Programa de evaluación diagnóstico e investigación de la aptitud física y la salud. **Plan General 1997**. Provincia de Buenos Aires. 1998.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa: un punto de vista cognitivo**. México: Editorial Trillas, 1983.

AUTORES VARIOS. **Jornadas de actualización en educación física y deportes**. La Mancha: Universidad de Castilla. 2001.

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

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

BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, Domingo. **Evaluar en educación física**. 10. ed. Madrid: INDE Editorial, 2010.

BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, Domingo. **Evaluar en educación física**. 5. ed. Madrid: INDE Editorial, 1997.

BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, Domingo. **Iniciación a los deportes de equipo**: del juego al deporte : de los 6 a los 10 años. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1986.

BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, Domingo. Perspectivas de la evaluación en educación física y deporte. **Apunts: Educación Física I Esports**, Barcelona. n. 31, p. 5-156, 1993.

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.

BOSCO, Carmelo. **La fuerza muscular**: aspectos metodológicos. Barcelona: Editorial INDE, 2000.

BRUZUAL, Toledo; SÁNCHEZ, Juan. Aproximaciones teóricas para una evaluación cualitativa. JORNADAS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y EDUCATIVA, 4., 1998, València. **Ponencia**. Valencia: Universidad de Carabobo, 1998.

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

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

BUSTOS, Félix. **Mutaciones en evaluación**: versión ampliada y revisada en función del constructivismo y de la actual ley general de educación. San Andrés y Providencia: (SEFE), archivo f-Doc. 26, 1996.

CAMILLONI, Alicia; CELMAN, Susana; LINTWIN, Edith; PALAU, María del Carmen de Maté. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CARLINO, Florencia; AUGUSTOWSKY, Gabriela Paula; DI ALESSIO, María Beatriz; SINGER, Laura. **La evaluación educacional**: historia, problemas y propuestas. Buenos Aires: Editorial Aique, 1999.

CARRETERO, Mario *et al.* **Proceso de enseñanza aprendizaje**. Barcelona: Editorial Aique, 1998.

CARRETERO, Mario. **Constructivismo y educación**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1993.

CARTER, Lindsay. **Factores morfológicos que limitan el rendimiento humano**. Argentina, 2004. Disponible em: <http://www.intinacion.com.ar/Rendimiento.html>. Acceso em: 04 jun. 2021.

CASANOVA, María Antonia. **Manual de la evaluación educativa**. Madrid: Editorial la Muralla, 1995.

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

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

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 CASTILLO, Lisandro. **El currículo educacional al alcance del educador**. Santiago: Editorial Libart, 2002.

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.

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

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

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

CHILE. Ministerio de Educación. **Programas de estudio de asignatura/bases curriculares**. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación, 1998.

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

COLL, César Salvador. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona: Paidós Iberica, 1996.

COLL, César Salvador; BARBERÁ, Elena Gregori; ONRUBIA, Javier Goñi. La atención de la diversidad en las prácticas de evaluación. **Journal for the Study of Education and Development**, v. 23, n. 90, p. 111-132, 2014. DOI: 10.1174/021037000760087991.

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. *En*: COLL, César Salvador (coord.). **Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria**. Madrid: Editorial Horsoni, 1999. p. 141-168.

COLOMBIA. [Constitución (1991)]. **Constitución política de Colombia**. Santa Fé de Bogotá, 1991.

COLOMBIA. **Decreto 1860 de 1994**. Reglamenta la Ley 115. Santa Fé de Bogotá, 1994.

COLOMBIA. Institución Universitaria Cesmag. **Boletín de Investigaciones n° 21**. Pasto: Facultad de Educación, 2010.

COLOMBIA. Institución Universitaria Cesmag. **Boletín de Investigaciones n° 23**. Pasto: Facultad de Educación, 2011.

COLOMBIA. **Ley 115 de 1994**. Ley General de Educación. Santa Fé de Bogotá, 1994.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional y Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. **La problemática de la evaluación escolar en Colombia**. Bogotá: Editorial Presencia, 1987.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **La evaluación en el aula y más allá de ella**. Santa Fé de Bogotá, 1997.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Las escuelas como un proyecto cultural**. Santa Fé de Bogotá, 1988.

COLOMBIA. **Resolución 2151 de 1996**. Reglamento de la Ley 115. Santa Fé de Bogotá, 1996.

COLOMBIA. **Resolución 2343 de 1996**. Santa Fé de Bogotá, 1996.

CONTRERAS, Onofre Jordán. **Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista**. Barcelona: Inde Publicaciones, 1998.

CORRALES, Nidia; FERRARI, Silvia; GÓMEZ, Jorge; RENZI, Gladys. **La formación docente en educación física: perspectiva y prospectiva**. Buenos Aires: Editorial Noveduc, 2010.

CORREDOR, Mario. **A enseñar se aprende: manual de técnicas metodológicas para la enseñanza**. Barinas: Fondo Editorial UNELLEZ (FEDUEZ), 2005.

CORREDOR, Mario. **Las pruebas de rendimiento académico**. Barinas: Fondo Editorial UNELLEZ (FEDUEZ), 2004.

CORREDOR, Mario. **Técnicas metodológicas: teoría y bases psicológicas**. Barinas: UNELLEZ, s/d.



DE HEGEDUS, Jorge. **La ciencia del entrenamiento deportivo**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1984.

DE LA TORRE, Saturnino. **Innovación curricular proceso, estrategias y evaluación**. Madrid: Editorial Dykinson, 1994.

DELGADO, Kenneth Santagadea. **Evaluación y calidad de la educación: nuevos aportes proceso y resultados**. Santafé de Bogotá: Magistério, 1996.

DEVIS, José Devís; VELERT, Carmen Pairó. **Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados**. Barcelona: Editorial INDE, 1997.

DÍAZ, Jordi Lucea. **La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas**. Barcelona: Editorial INDE, 1999.

DÍAZ, Jordi Lucea. **La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física**. Madrid: Editorial INDE, 2005.

ECUADOR. Ministerio de Educación. **Ley orgánica de Educación Intercultural**. Quito: Gobierno de la República del Ecuador, 2010.

ECUADOR. Ministerio del Deporte. **Plan curricular de la educación física**. Quito: Gobierno de la República del Ecuador, 2010.

ENTWISTLE, Noel. **La comprensión del aprendizaje en el aula**. Barcelona: Paidós Iberica, 1991.

ESPARZA ROS, Francisco. **Manual de cineantropometría**. Madrid: Editorial Femedé, 1993.

EUROFIT. Comité de expertos sobre la investigación en materia de deporte. Test europeo de aptitud física EUROFIT. **Revista de Investigación y Documentación sobre Ciencias de la Educación Física**, Madrid, n. 12-13, 1989.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. **Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1998.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. **Las tareas de la profesión de enseñar**. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1994.

FLOOD, Dennis. **Practical math for health fitness professionals**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones Argentina, 2002.

FUENTES, Mylvia; CHACÍN, Migdy; BRICEÑO, Magally. **La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento**. Caracas: E.T.P.D.B, 2003.

GALLEGO-Badillo, Rómulo. **Saber pedagógico**: una visión alternativa. Barcelona: S.A. Escuela Española, 1995.

GARCÍA GONZÁLVEZ, Felicidad. **Diseño y desarrollo de unidades didácticas**: educación primaria. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996.

GARCÍA MANSO, Juan Manuel; NAVARRO VALDIVIESO, Manuel; RUIZ CABALLEO, José Antonio. **Pruebas para la valoración de la capacidad motriz en el deporte**: evaluación de la condición física. Madrid: Gymnos, 1996.

GEORGE, James; FISHER Garth; VEHR, Pat. **Tests y pruebas físicas**. Barcelona: Paidotribo, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. **El currículo**: una innovación sobre la práctica. Madrid: Editorial Morata, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Editorial Morata, 1996.

GÓMEZ, Jorge Roberto. **La educación física en el patio**: una nueva mirada. Buenos Aires: Editorial Stadium, 2002.

GRIS, Gerónimo. **Apuntes de la cátedra**. Buenos Aires: Recopilación, 2008.

GRIS, Gerónimo; DOLCE, Pablo; GIACCHINO, Diego; LENTINI, Nestor. Estudio somatotípico en la población activa de Argentina. **Apuntes, Medicina de l'esport**, Buenos Aires, v. 144, p. 35-40, 2004.

HAAG, Herbert; DASSEL, Hans. **Tests de la condición física**: en el ámbito escolar y la iniciación deportiva. Málaga: Editorial Hispano Europea, 1995.

HAHN, Erwin. **Entrenamiento con niños**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

HAWES, Michael; SOVAK, Daniela. Morphological prototypes, assessment and change in elite athletes. **Journal of Sports Sciences**, v. 12, n. 3, p. 235-242, 1994. DOI: 10.1080/02640419408732168

HEIN, Andreas; TAUT, Sandy. El uso de información evaluativa externa con fines formativos en establecimientos educacionales chilenos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 3, n. 2, p. 160-181, 2010.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan Luis *et al.* **La evaluación en educación física**: investigación y práctica en el ámbito escolar. Madrid: Editorial Graó, 2004.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan Luis. La evaluación de la enseñanza: una necesidad al servicio de la mejora de la calidad del proceso de aprendizaje. **Aula de Innovación Educativa**, n. 115, p. 7-11, 2002.

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.

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

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

IBAR, Mariano Albiñana. **Manual general de evaluación**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2002.

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

JORQUERA, Claudio Aceituno. **El trabajo de investigación en educación media**. Santiago de Chile: Editorial Don Bosco, 2000.

KIRKENDALL, Don; GRUBER, Joseph; JOHNSON, Robert. **Measurements and evaluation for physical educators**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1987.

KUZNETSOV, Viktor. **Metodología del entrenamiento de la fuerza para deportistas de alto nivel**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1989.

LAFOURCADE, Pedro. **Evaluación de los aprendizajes**. Bogotá: Editorial CINCEL, 1972.

LAFOURCADE, Pedro. **La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros**. México: Editorial Trillas, 1998.

LAÍÑO, Fernando. **Actividad física en el siglo XXI: ¿nos alejamos de nuestro diseño evolutivo?**. Buenos Aires: Inédito, 2010.

LAÍÑO, Fernando. **Aptitud física y criterios para la selección de aspirantes para cursar la carrera de profesor de educación física**. Tesis de Graduación. Buenos Aires, Argentina. 1998.

LAÍÑO, Fernando. **Epidemiología de la actividad física**. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Salud Ediciones, 2004.

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

LENTINI, Néstor *et al.* Biotipos de los deportistas de alto rendimiento. **Fisio Sport**, Buenos Aires, p. 1-7, 2004.

LENTINI, Néstor; VERDE, Pablo. El método combinado: una propuesta específica en proporcionalidad antropométrica. **Revista Archivos de Medicina del Deporte**, Madrid, v. 3, n° 101, p. 56-60, 2004.

LEVINE, David; KREHBIL, Timothy; BERENSON, Mark. **Estadística para administración**. Madrid: Editorial Prentice Hall, 2001.

LITWIN, Julio; FERNÁNDEZ, Gonzalo. **Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1977.

LOPATEGUI CORSINO, Edgar. **Naturaleza, concepto y contenido de la fisiología del ejercicio**. Sulamed: Costa Rica, 2003.

LÓPEZ-CHICHARRO, José *et al.* **Transición aeróbica-anaeróbica**: concepto, metodología de determinación y aplicaciones. Madrid: Editorial Master Line & Prodigio, 2004.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; PÉREZ BRUNICARDI, Darío. Análisis y debates sobre la evaluación en educación física. **Novedades Educativas**, Buenos Aires, n. 157, p. 1-7, enero, 2004.

MACDOUGALL, Duncan; WENGER, Howard; GREEN, Howard. **Evaluación fisiológica del deportista**. Málaga: Editorial Paidotribo, 1995.

MALINA, Robert; BOUCHARD, Claude; BAR-OR, Oded. **Growth, maturation, and physical activity**. Champaign: Human Kinetics. 2004.

MARFELL-JONES, Michael; OLDS, Tim; STEWART, Arthur; CARTER, Lindsay. **Manual ISAK**: estándares de medidas antropométricas internacionales. Sudáfrica: Librería Nacional de Australia, 2001.

MARIÑO, Germán. Creatividad y constructivismo: una mirada desde la educación popular. **Revista Planteamientos Escuela Pedagógica Experimental**, Santafé de Bogotá, v. 1, año 1, p. 1-6, ago. 1992.

MARTIN, Dietrich; NICOLAUS, Jürgen; OSTROWSKI, Christine; ROST, Klaus. **Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2004

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

MC ARDLE, William; KATCH, Frank; KATCH, Víctor. **Fundamentos de fisiología del ejercicio**: energía, nutrición y rendimiento humano. Madrid: Editorial Williams & Wilkins, 1996.

MEINEL, Kurt; SCHNABEL, Gunter. **Teoría del movimiento**: motricidad humana. Buenos Aires: Stadium, 1987.

MÉXICO. Educación Básica Primaria. **Plan de estudios**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2009.

MÉXICO. Educación Básica Secundaria. **Programa de estudios educación física**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2006.

MÉXICO. Educación Física I. Antología. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio. **Reforma de la Educación Secundaria**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2006.

MÉXICO. Educación Física II. Antología. Segundo taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. **Reforma de la Educación Secundaria**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2007.

MÉXICO. **Plan de Estudios**. Licenciatura en Educación Física. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2002. p. 21-25, 35-46 y 47-52.

MÉXICO. **Plan de Estudios**. Licenciatura en educación física. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2002. p. 37-38.

MÉXICO. **Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I**. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Física. 4º Semestre. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2003.

MÉXICO. **Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II**. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Física. 4º Semestre. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2004.

MÉXICO. **Programa de estudios educación física primaria**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2009.

MÉXICO. **Programa de estudios educación física secundaria**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2006.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP). Educación Básica Primaria. **Programa de estudios**. Educación Física. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2009.

MOLINA, Denyz Luz; LOVERA, Zoleida. **Fundamentos filosóficos de la educación bolivariana**. Caracas: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales, 2007.

MOLINA, Denyz Luz; LOVERA, Zoleida. **Metodología para la configuración de proyectos de aprendizajes**. Caracas: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales, 2006.

MOLNAR, Gabriel. **Entrenamiento y deporte infantil**. Montevideo: Rosgal, 1996.

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

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

MONTENEGRO ALDANA, Ignacio Abdón. **Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. Paris: Santillana, 1999.

MORROW, James Jr.; JACKSON, Allen; DISCH, James; MOOD, Dale. **Measurement and evaluation in human performance**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1995.

MOSSTON, Muska. **La enseñanza de la educación física**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1996.

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

NIEVES, Juvenal Herrera. **Interrogar o examinar**: un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo. 2. ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 1997.

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

ONTORIA, Antonio Peña; GÓMEZ, Juan Pedro; MOLINA, Ana Rubio. **Potenciar la capacidad para aprender y pensar**. 2. ed. Madrid: Narcea, 2000.

PANCORBO SANDOVAL, Armando Enrique. **Medicina del deporte y ciencias aplicadas al alto rendimiento y la salud**. Madrid: EDUCS, 2002.

PATE, Russell; SHEPHARD, Roy. Characteristics of physical fitness in youth. *In*: GISOLFI, Carl; LAMB, David (ed.). **Perspectives in exercise science and sports medicine**. Indianapolis: Benchmark Press, 1989. p. 211-222.

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

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel Ignacio. Modelos metodológicos de investigación educativa. *En*: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Editorial Morata, 1996. p. 99-118.

PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar**. 3. ed. Madrid: Editorial Graó, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**: hacia un análisis del éxito, del fracaso. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

PILA TELEÑA, Augusto. **Evaluación de la educación física y los deportes**. Editorial Costa Rica: Olimpia San José, 1988.

PLATONOV, Vladimir Nikolaevich. **Teoría general del entrenamiento deportivo**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 1993.

RAMÍREZ, Jesús Viciano. **Planificar en educación física**. Barcelona: Inde Publicaciones, 2002.

RODRÍGUEZ ROJO, Martín. **Días escolares para maestros**. Valladolid: Editorial I.I.C.E., 2004.

ROSALES, Carlos López. **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid: Ediciones Narcea, 2010.

SALES, José Blasco. **La evaluación de la educación física en primaria**: una propuesta práctica. Madrid: Editorial INDE, 2001.

SALES, María Teresa. **La evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva de la complejidad**. Montevideo, Uruguay, 2003.

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.

SALINAS, Dino Fernández. Evaluación responsabilidad compartida. **Cuadernos Pedagógicos**, Sevilla, n. 250, 1996.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. **Revista Enfoques Educativos**, Universidad de Chile, v. 5, n. 1, p. 69-80, 2003.

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

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, 1996.

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, 1996.

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

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Hacer visible lo cotidiano**. Madrid: Akal, 1990.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **La evaluación**: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe, 1995.

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

SCHWART, Susan; POLLISHUKE, Mindy. **Aprendizaje activo**: una organización de la clase centrada en el alumnado. Madrid: Narcea Ediciones, 1995.

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

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

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

VALDIVIELSO, Fernando Navarro. Entrenamiento adaptado a los jóvenes. **Revista de educación**, Madrid, n. 335, p. 61-80, 2004.

VENEZUELA. **Constitución Nacional**. Caracas: República Bolivariana de Venezuela, 1999.

VENEZUELA. **La educación bolivariana**: políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio. Caracas: Ministerio de Educación y Deporte, 2004.

VENEZUELA. **Ley orgánica de educación**. Caracas: República de Venezuela, 1980.

VENEZUELA. **Modelo teórico curricular de la escuela y liceo bolivariano**. Caracas: Ministerio de Educación y Deporte, 2004.

VENEZUELA. **Orientaciones generales para la sistematización en el marco del acompañamiento y seguimiento de la educación bolivariana**. Caracas: Ministerio de Educación, 2005.

VENEZUELA. **Programas de estudios de educación media y diversificada**. Caracas: Ministerio de Educación, 1985.

VENEZUELA. **Programas de la primera y segunda etapa de educación básica**. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1998.

VENEZUELA. **Reglamento de la ley orgánica de educación**. Caracas: República Bolivariana de Venezuela, 1999.

VENEZUELA. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. **Estrategias y recursos instruccionales**. Caracas: UPEL, 1996.

VERKHOSHANSKY, Yuri. **Todo sobre el método pliométrico**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2006.

WASSERMAN, Karlman; WHIPP, Brian; CASABURI, Richard. Control respiratorio durante el ejercicio. **Revista de Actualización en Ciencias del Deporte**, Buenos Aires, v. 2, n. 6, p. 285-297, 2004.

WEINECK, Jurgen. **Entrenamiento óptimo: cómo lograr el máximo rendimiento**. Madrid: Hispano Europea, 1988.

WILMORE, Jack; COSTILL, David; KENNEY, Larry. **Fisiología del esfuerzo y del deporte**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 1998.

ZATSIORSKI, Vladimir. **Metrología deportiva**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.



## GLOSARIO

**Acreditación:** evaluación externa, realizada por experto, encaminada a conceder a Centros o Instituciones un determinado estatus, categoría o calificación, tras evidenciar que cumplen mínimos preestablecidos (PÉREZ; MARTÍNEZ, 1992).

**Actas de evaluación:** documento oficial que registra los resultados de la evaluación parcial o total correspondiente a un período de curso o a un curso entero, de uno, varios y, más corrientemente, un grupo de alumnos. Son los documentos en los que se consigan los resultados del proceso evaluador al final de cada uno de los ciclos de la etapa correspondiente (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Actividad de resolución de problemas:** el alumno debe hallar la solución de problemas que exigen hacer funcionales los conceptos aprendidos. Facilitan la asimilación de procedimientos como el de resolución de problemas, porque el alumno al trabajar en estas situaciones, no sólo pone en juego los conceptos tratados, sino que gradualmente adquiere esa herramienta para ponerla después en práctica en situaciones de su vida cotidiana (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Actividades de descubrimiento:** concebida la evaluación como un procedimiento de descubrimiento de hechos o “descubrimiento de valores”, preparatorio de otro referido a la asignación real. Sólo es un procedimiento de decisión en la medida en que determina públicamente un estado de cosas sobre el que pueden basarse otras decisiones (HOUSE, 1994).

**Actividades de evocación:** son aquellas en las que se le pide al alumno que recupere una información sin proporcionarle indicios que faciliten el recuerdo. Pueden adoptar diversas modalidades: interrogativas, frases o textos completos, gráficos o dibujos incompletos (ESCAMILA; LLANOS, 1995).

**Actividades de exposición temática:** el alumno debe realizar una composición o exposición organizada, oral o escrita, sobre un determinado campo de conocimiento. Puede tratarse de una petición de carácter general o de una solicitud de carácter más concreto o específico en la que el alumno debe realizar dos o más conceptos, estableciendo semejanzas o diferencias entre ellos (ESCAMILA; LLANOS, 1995).

**Actividades de identificación y categorización de ejemplos:** el alumno, mediante la evocación o el reconocimiento, ha de establecer relaciones entre conceptos. Puede plantearse de diferentes formas; en situaciones abiertas (el alumno busca ejemplos), o más cerradas (se le exponen los ejemplos que ha de elegir o las categorías que ha de elegir a las categorías que ha de utilizar) (ESCAMILA; LLANOS, 1995).

**Agentes de evaluación:** están determinados por los sujetos que la realizan, es decir, varían según el rol del evaluador y del evaluado dentro de este proceso. Son los sujetos que realizan el proceso evaluador siguiendo unas pautas previamente establecidas (CASANOVA, 1997). Los agentes de evaluación constan de: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Entender que todos los agentes de evaluación son importantes y la articulación entre ellos hace que los procesos de evaluación sean más integrales, privilegiando al mismo tiempo los aspectos objetivos, subjetivos y colaborativos (STIEG *et al.*, 2022).

**Álbumes de fotos:** tipo de material que consiste en archivar una secuencia de fotografías referentes a una secuencia didáctica o un periodo escolar y que permiten acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Ámbito de la evaluación:** ningún elemento del proceso educativo está fuera del alcance de la evaluación. Dado que la evaluación es un proceso en el que intervienen una multitud de elementos, la evaluación debe ser aplicada a todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso educativo (GARCÍA-HOZ, 1988). Incluyen los ámbitos de la evaluación: programas escolares; centros escolares; actuaciones del profesorado; aprendizaje de los alumnos; materiales didácticos; técnicas o procedimientos; hábitos intelectuales del alumnado; sistema educativo en su conjunto; la evaluación de la evaluación (metaevaluación) (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Ámbito psicopedagógico de la evaluación:** la evaluación se centra en recoger información psicopedagógica relevante y útil para la finalidad que persigue. Es preciso obtener información sobre los resultados del proceso de aprendizaje, pero especialmente sobre el desarrollo que cada alumno tiene en el mismo (MEDINA *et al.*, 1998).

**Anecdotario:** instrumento de observación directa. Recoge diversos sucesos de la vida del alumno dentro de la escuela: conductas insólitas y reiterativas, episodios significativos, incidentes agradables y desagradables (BUISÁN; MARÍN, 1984). Mera descripción de algún comportamiento observado que pareció importante para los propósitos de la evaluación (CABRERA; ESPÍN, 1986). Técnica de recogida de datos por observación. Debe describir también el contexto y anotaciones o interpretaciones del observador (ZABALZA, 1988). Descripción escrita de las observaciones que han hecho los profesores de sus alumnos (TENBRINK, 1991).

**Asambleas:** las asambleas, y su posterior manifestación de acuerdos o desacuerdos, permiten que los participantes incorporen actitudes, normas y valores a través de las razones y argumentos que se emplean, así como el grado de tolerancia a las opiniones ajenas, el respeto al orden de intervención y el establecimiento de acuerdos. Se trata, en estos casos, de crear un contexto y tareas suficientemente ricas para que, además de provocar aprendizaje, se dé lugar a un proceso de diálogo que permita visualizar la progresiva consolidación o el cambio (AHUMADA, 2005).

**Assessment:** valoración del rendimiento del estudiante considerado individualmente (MEDINA *et al.*, 1998).

**Autodiagnóstico:** reconocimiento por el sujeto de sus propios éxitos y fracasos en el aula (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Autoevaluación institucional:** es una estrategia de revisión y mejora del desarrollo, significa que un centro genera procesos y formas de trabajo dirigidos a auto-revisar lo que se hace continuamente (ZABALZA, 1987). Inspección sistemática realizada por una escuela, subsistema o individuo sobre el funcionamiento real de la misma, con la finalidad de mejorarla (BORREL, 1995).

**Autoevaluación:** valoración hecha por parte del propio alumno del rendimiento educativo que ha obtenido (BERNARDO, 1982). Capacidad para valorar el trabajo, obras o actividades realizadas por uno mismo (SÁNCHEZ, 1988). Evaluación que el propio educando hace de su esfuerzo en el proceso formativo. Reflexión sobre la práctica individual y colectiva para sacar

conclusiones que mejoren el desarrollo profesional (PÉREZ; GARCÍA, 1989). Ocurre cuando el individuo o los grupos evalúan sus desempeños de forma permanente. Por eso suele ser representada por la lógica de la subjetividad, en la medida en que el sujeto autoevaluado se vuelve parte de las evaluaciones y toma conciencia de sus aciertos y desaciertos.

**Auto-informe:** se pueden considerar como una técnica de evaluación complementaria respecto a la observación. Exigen una capacidad de análisis en el profesor y puede presentar distintas modalidades. El sujeto expresa cuáles son los puntos fuertes y débiles en su propia área de conocimiento, cuales son, a su juicio, su mayor logro y su mayor dificultad como docente (ROSALES, 1990).

**Baremo:** tablas que proporcionan la relación existente entre las puntuaciones directas obtenidas en la prueba y sus equivalentes puntuaciones normativas. Escala obtenida, usando técnicas estadísticas, al tipificar un test (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Batería:** permiten examinar la realización en varias áreas en un tiempo relativamente corto y se pueden hacer juicios por referencia a uno mismo. Grupo combinado de pruebas o test que se suelen administrar en una sola sesión y que tienen como objetivo examinar una aptitud en sentido amplio, un rasgo o un flujo de rasgos (TENBRINK, 1991).

**Calificación con base en el criterio:** evaluación del dominio del estudiante de cada uno de los objetivos del curso (WOOLKFOLK, 1994). Es evaluar con referencia a un criterio previo (criterio de evaluación), es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Ello supone la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten claramente y que permitan determinar si un alumno ha alcanzado los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Calificación global:** es aquella que resume en una sola puntuación las características generales del trabajo (ZABALZA, 1988). Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Calificación pormenorizada:** aquella que puntúa sobre cada uno de los puntos y dentro de cada punto, sobre las diversas características consideradas como exigidas en el tema propuesto (ZABALZA, 1988).

**Calificación:** enjuiciamiento o cuantificación de la evaluación de los alumnos al término de un período o tramo del proceso de aprendizaje, concretada en documentos preceptivos y en los términos establecidos para cada una de las etapas. La calificación es una tipificación numérica o nominal para expresar la valoración de los aprendizajes logrados por el alumnado (MEDINA *et al.*, 1998). Son las expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora el rendimiento escolar de los alumnos. Es el resultado de la aplicación de alguna de las evaluaciones (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Calificar:** supone en que el profesor asignará un valor numérico al rendimiento del alumno en un área determinada. Esta cuantificación ha de ser posteriormente, convertida en una escala de adjetivos: suspenso, aprobado, notable, entre otros (MEDINA *et al.*, 1998).

**Carpetas de trabajo:** instrumento para recorrer información para la evaluación a lo largo del curso y no sólo con la valoración de una tarea. Permite al profesor obtener informaciones útiles y detalladas de lo que sus alumnos conocen y puede llegar a hacer, sopesando el trabajo de cada estudiante y su progreso (MEDINA *et al.*, 1998).

**Cartas de reacción:** son similares a los diarios, pero son destinados para proporcionar a intervalos regulares, un organizado y consistente método de valoración y revisión por el estudiante y el profesor (MEDINA *et al.*, 1998).

**Categorías de la evaluación:** éstas representan varios criterios de éxito o fracasos. Son los que puede juzgarse un programa siendo ellos: esfuerzo, trabajo, suficiencia del trabajo, eficiencia y proceso (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Cine-Foros:** es una herramienta metodológica que facilita y enriquece el diálogo entre el espectador y la obra audiovisual. La orientación del foro puede responder a una diversidad de temáticas, que deberán ser propuestas por quien lo conduzca o a partir de las expectativas propias del público. Es muy importante que quien conduzca el cine-foro esté receptivo frente a lo que los espectadores generen, ya que un tema planteado inicialmente puede propiciar otros y esto debe ser organizado y puesto en el desarrollo de la actividad, para lograr un espacio efectivo de encuentro y reflexión (BUITRAGO PÉREZ; CAMACHO HENAO, 2008).

**CIPP:** abreviatura que designa un modelo de evaluación desarrollado por Stufflebeam y que corresponde a las iniciales y los cuatro tipos de evaluación que propone: evaluación de contexto (C), evaluación de Inputs (entradas) (I), evaluación de proceso (P) y evaluación de Producto (p) (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Clave de rejilla:** clave de puntuación que se coloca sobre las respuestas del alumno en la prueba, es decir, sobre la hoja de respuestas, y que permite identificar y contar rápidamente las respuestas correctas (ADAMS, 1970).

**Climograma:** permite conocer socialmente a los alumnos; clase estructurarte socialmente; organizar actividades escolares, realizar terapias individuales y grupales. A través de tablas, permite visualizar la estructura del grupo, sus líderes, dependientes, rechazados, la evolución de esta estructura en el tiempo y los objetivos que persigue (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Coefficiente de correlación:** descripción numérica de la relación entre dos conjuntos de puntuaciones obtenidas del mismo grupo de individuos (TENBRINK, 1991).

**Coevaluación:** evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios (CASANOVA, 1995). Es la que se realiza cuando un grupo expresa las valoraciones de los trabajos de alguno de sus miembros o del grupo en su conjunto (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995). Ocurre cuando las personas o grupos pertenecientes a un centro educativo se evalúan entre sí, cambiando alternativamente su rol (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003, 2012). En otras palabras, es la valoración que realiza el grupo en relación con cada uno de sus miembros, incluido el docente (HIDALGO; SILVA, 2003). Asume el papel de corresponsabilidad del proceso humano de intercomunicación, funcionando como retroalimentación continua de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Coloquio:** intercambio oral sobre un tema prefijado, mantenido por varias personas. Todos los participantes son receptores y emisores, y su principal función es compartir impresiones, opiniones, ideas y valoraciones (CASANOVA, 1997).

**Comisión de evaluación:** reuniones realizadas como mínimo una por trimestre, compuesta por todos los maestros del ciclo u otros profesionales implicados como los profesores especialistas o los profesores de apoyo (MEDINA *et al.*, 1998).

**Comprensión evaluativa:** incluye la formación de juicios, la expresión de las propias opiniones, así como el análisis de las intenciones del alumno (MIRANDA, 1988).

**Concepción de evaluación:** se asume como una construcción teórica a partir de un conjunto de ideas que les otorgan un estatus de concepción (STIEG *et al.*, 2018a).

**Conceptos:** permiten reconocer clases de objetos, a los que se atribuyen características similares. Una característica de los conceptos científicos es que sus sistemas conceptuales

están organizados en cierta jerarquía o red; dentro de esa red a los que son más comprensivos, más generales, de mayor nivel de abstracción se les llama principios (MEDINA *et al.*, 1998). Categorías más o menos regulares que ayudan a organizar una visión del mundo o permiten predecir situaciones. Exigen un aprendizaje significativo. Facilitan y permiten identificar los objetos de la realidad; disminuyen la complejidad de las cosas; ordenar y relacionar datos o fechas. Pueden ser científicos o no científicos (MEDINA *et al.*, 1998).

**Constructivismo dialéctico:** propuesto por Lev Vygotsky (1980), que basa su premisa principal en la negociación de significados a través de la interacción dialógica entre agentes educativos. La enseñanza, en este caso, sólo debe prestar asistencia mediante ayudas que se ajusten a las dificultades de comprensión de los alumnos (AHUMADA, 2005).

**Constructivismo endógeno:** inspirado en la teoría del equilibrio de Jean Piaget (1954), en la que el mecanismo que sustenta la construcción del conocimiento es individual y los métodos que pueden favorecerlo son la exploración y descubrimiento del medio físico (AHUMADA, 2005).

**Constructivismo exógeno:** defendida por David Merrill, sostiene que la construcción del conocimiento se da en un proceso en el que la información de origen externo es interiorizada por el individuo, y a través de estructuras sintácticas, con las que establece relaciones de significado personal (AHUMADA, 2005).

**Contrato didáctico:** en él todas las partes negocian y acuerdan una serie de contenidos, criterios o responsabilidades que deben cumplir todos los implicados, fundamentalmente alumnos y profesores. La evaluación consistirá en analizar si se han cumplido o no los acuerdos y tomar decisiones sobre la forma de autorregulación que se debe aplicar para corregir errores y mejorar el desempeño. Será realizado, en primer lugar, por los propios alumnos, pero en interacción con sus compañeros y el propio profesor (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003).

**Criterios de evaluación:** normas u objetivos inicialmente marcados en función de los cuales se valora el aprovechamiento del alumno (CASANOVA, 1995). Medio para juzgar. Puede consistir en un estándar, una regla, una prueba mediante la que algo puede ser juzgado, medido o valorado (DE MIGUEL, 1994).

**Cuadernos de campo:** es una libreta o cuaderno de apuntes, que tiene utilidad como diario de clase. Allí se harán diversas anotaciones en relación al desenvolvimiento de actividades en situación de clases y actividades de los estudiantes externas a la escuela (DELGADO, 2006).

**Cuadernos de clase:** es el instrumento de comunicación entre profesor y alumno (extensible a padres o a otras instituciones). Elaborado y diseñado por el profesor, constituye el soporte donde alumno y profesor van reflejando los resultados del progreso educativo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Cuadernos de notas:** instrumento de registro de las observaciones de los sucesos que se producen en las aulas (MEDINA *et al.*, 1998).

**Cuantificar:** es conocer una valoración numérica al nivel de dominio de un área de conocimiento, un objetivo o un contenido concreto. Se trata de expresar una realidad mediante un número o una cifra (MEDINA; SEVILLANO, 1991).

**Cuartil:** puntuación ordinal que permite situar a los alumnos en un determinado orden en forma estandarizada. Se habla de cuartiles cuando la serie se divide en cuatro partes, y de percentiles cuando se divide en cien (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Cuestionario KPSI:** instrumento diseñado por Tamir y Lunetta que obtiene información sobre el grado de conocimiento que el alumno cree tener en relación con unos determinados contenidos y no sobre el conocimiento que realmente tiene (MEDINA *et al.*, 1998).

**Cuestionario sociométrico:** también conocido como test sociométrico es un instrumento que informa el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo. Comprende unas pocas preguntas referidas a elecciones o rechazos de distintos miembros de un grupo (MARÍN-IBÁÑEZ; PÉREZ-SERRANO, 1985).

**Cuestionario:** instrumento de observación indirecta. Proporciona información para guardar en el registro acumulativo del alumno. Puede servir de base para la entrevista con los padres o con el alumno (BUISÁN; MARÍN, 1984). Lista de preguntas anotadas para ser leídas y contestadas por el estudiante. Está diseñado para obtener información (TENBRINK, 1991).

**Debates:** se aplica a propósito de la exposición y debate de un tema, generalmente a cargo de un grupo de estudiantes o, alguna vez, a cargo de una persona invitada. La prueba de discusión sirve para estimular la atención de los estudiantes a la exposición del grupo y hacer alguna pregunta o comentario acerca del tema tratado. La duración es de aproximadamente quince minutos en educación superior o universitaria, ampliándose al doble en la escuela secundaria (DELGADO, 1996).

**Demostraciones prácticas:** es una manera de apreciar la capacidad expresiva y el estilo personal de razonar de cada alumno (FLÓREZ, 1999).



**Diagnóstico:** proceso de determinar la naturaleza de una posibilidad, de una dificultad, de una deficiencia de un sujeto, y el informe resultante de este proceso (MARTÍNEZ *et al.*, 1982). Conjunto de técnicas y actividades de medición e interpretación, cuya finalidad es conocer el estado de desarrollo del alumno (BUISÁN; MARÍN, 1984). Tipo de evaluación en el que el propósito básico es la obtención de información acerca del estado de la persona, proceso, programa o componente para poder saber en qué situación está (CRESPO, 1990).

**Diagramas:** son gráficos, como polígonos de frecuencia, que representan agrupaciones de datos o elementos aparentemente sueltos, sirven para demostrar el nivel de comprensión conceptual (AHUMADA, 2005).

**Dialogo calificador:** técnica evaluadora que proporciona información detallada de las dificultades y progresos educativos; sirve de guía al profesorado para la reflexión sobre la práctica en el aula (MATA; GALLEGO, 1998).

**Diario de clases o de aula:** son instrumentos de auto revisión/evaluación del proceso de enseñanza, en el que se incluye la concepción del profesor investigador de su práctica, comprometido en la mejora escolar. Tipo de observación directa o indirecta. Instrumento donde se describe de forma sencilla la actividad del aula (MEDINA *et al.*, 1998).

**Diario del profesor:** contribuye a reflexionar sobre lo que ha sucedido en el aula, en el día o semana, salvando las precepciones de los hechos de la distorsión que con el tiempo introduce la memoria (ZABALZA, 1991).

**Diario de experiencia:** registro de datos recogidos de manera más personal, menos formalizada, pero, quizá, más rica en cuanto a interpretaciones y reflejo de las situaciones que se van sucediendo en el quehacer docente desde el enfoque subjetivo de cada profesor. Suele realizarse en el diario, como instrumento en el que se anotan, cada día, algunos hechos que se han considerado importantes tanto en lo ocurrido en el centro o en el aula, como en la relación con algún alumno y entre los propios alumnos. También se suelen registrar datos en torno a la programación que el docente desarrolla, manifestando lo que se pensaba hacer, lo que se ha podido hacer, por qué se han cambiado determinados elementos. Representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de un participante, que no interfieren en absoluto y que no han sido solicitadas (CASANOVA, 1997).

**Dibujo:** el uso de estos materiales abarca una amplia gama de áreas sujetas a evaluación y posibilita la comprobación de resultados del aprendizaje de la más diversa especie (IBAR, 2002). El dibujo, al igual que el diario de Educación Física, permite que el estudiante

manifieste la transformación del conocimiento apropiado en las actividades que delimitaron sus experiencias corporales (SANTOS *et al.*, 2014).

**Diseño de evaluación:** procedimiento elaborado por los evaluadores para la obtención de datos. Puede ser del tipo manual o realistas (PÉREZ; GARCÍA, 1986).

**Docimología:** ciencia que tiene por objeto el estudio sistemático de los exámenes, en particular de los sistemas de puntuación, y del comportamiento de los examinadores y de los examinados (DE KETELE; ROEGIERS, 1995). Neurológicamente propuesto para designar el estudio científico de los métodos de examen (FOLQUIÉ, 1976).

**Documentos prescriptivos sobre evaluación:** son todos aquellos que, regulados por la administración, deben existir en todos los centros, sea cual sea su organización para garantizar la transparencia y la continuidad de todo el proceso evaluador (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Dossier:** colección de documentos o un pequeño archivo que contiene papeles relacionados con el tema evaluado. Un dossier suele contener la historia de un alumno con información detallada para el análisis al final de un proceso educativo.

**EBCC-RC (Evaluación Basada en el Currículo Referida a Criterios):** se trata de obtener medidas frecuentes y directas de la ejecución de un alumno en series de objetivos secuencialmente organizado y derivados del currículo usado en el aula (VERDUGO, 1994).

**EBC-DI (Evaluación Basada en el Currículo para el Diseño de la Instrucción):** sistema para determinar las necesidades de instrucción del alumno, evaluando su ejecución continua en el contenido académico del aula. Se basa en el principio básico de que las condiciones óptimas de aprendizaje son aquellas en las que las tareas instructivas contienen un apropiado margen de desafío, pero están suficientemente ligadas al nivel de habilidades de entrada del alumno para asegurar que tienen un alto grado de éxito (VERDUGO, 1994).

**Eclecticismo teórico:** caracterizada por el uso indiscriminado de conceptos, lenguajes, procedimientos, métodos, técnicas e instrumentos producidos por diferentes perspectivas teóricas, según lo que parezca adecuado a cada situación (GUILHARDI, 1995; FIGUEIREDO, 1996).

**Encuesta:** técnica para la recogida de datos. Consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos (CASANOVA, 1995).

**Enfoque teórico:** entendido como aquello que ofrece las bases epistemológicas de una determinada área de conocimiento y, por lo tanto, influye en las formas de constituir una determinada concepción de la evaluación (STIEG; SANTOS, 2020).

**Ensayos críticos:** se pueden medir aquellos resultados del aprendizaje que implican procesos mentales superiores, tales como capacidad para pensar, organizar y aplicar la información recibida, integrar aprendizajes (LABOURCADE, 1972). Son probablemente las más abiertas y libres dentro del repertorio de pruebas que se utilizan como evaluación. Consiste en formular al estudiante una cuestión, un tema un problema que deberá desarrollar o resolver con entera libertad (CERDA, 2000).

**Entrevista:** técnica de interrogación que consiste en una conversación orientada por unas intenciones concretas. Es un tipo de evaluación de orientación que predice las posibilidades de éxito de una persona en una determinada rama de formación e igualdad de todo lo demás (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**E-portafolios:** es un recurso complementario y electrónico del portfolio. La utilización de este instrumento requiere que el alumno mantenga un espacio digital propio (casi siempre online), mientras dura el aprendizaje de una materia. En ese espacio va recopilando todos los recursos que utiliza en la materia, a la vez que puede ir reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Escala cualitativa:** estrategia de medida que pretende medir una actuación máxima o cómo actúan los individuos cuando están tratando de hacer lo mejor posible (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Escala de estimación:** instrumento de recogida de datos donde se presenta un conjunto de conductas o características, seguidas de una graduación que describe la forma y el grado o intensidad con que se presentan los aspectos observables (MEDINA *et al.*, 1998).

**Esquema:** es una representación de una situación concreta o de un concepto, que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad (CASANOVA, 1995).

**Extensión de la evaluación:** tiene dos derivaciones, global y parcial. Son determinantes de la forma de evaluar y del alcance que asume esta práctica (STIEG *et al.*, 2022).

**Estilo evaluador:** es el modo prevalente que tienen los profesores o formadores de recoger información sobre los aprendizajes, interpretarla y adjudicar los logros, dominando en dicho proceso un sentido productivo o transformador, global o analítico (MEDINA *et al.*, 1998).

**Estimación:** hace referencia al acto de atribuir valores no medidos a una realidad a partir de otros que sí lo han sido (DE LA ORDEN, 1985).

**Estimaciones numéricas:** son aplicables a preguntas de respuesta breve que se han propuesto y corregido en clase y a operaciones y situaciones problemáticas (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Estrategia de evaluación:** tratamiento específico acerca de la evaluación del proceso educativo y del propio proyecto curricular emprendido. Este plan incluirá precisiones acerca del momento en que la referida evaluación ha de efectuarse y de los instrumentos necesarios para facilitarla (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Estudio de caso:** está destinado a evaluar la producción del alumno sin pautas totalmente estructuradas ya que le dan libertad para escoger la información, organizarla, expresarla y presentarla. En estos casos la validez aumenta a expensas de la confiabilidad. Esta última no es, entonces, condición necesaria de la validez sino, por el contrario, una limitación de la validez en ciertas circunstancias, aquellas en las que se busca que la respuesta del alumno sea original y permita demostrar competencias que no pueden ser evaluadas por medio de instrumentos cuyas respuestas están previamente estructuradas por los evaluadores (CAMILLONI *et al.*, 1998).

**Evaluación acreditativa:** es la que da constancia de los estudios realizados, primero al alumnado y a sus padres, y también a la sociedad (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación activa y espontánea:** implica que los contenidos de enseñanza sean experimentados por los estudiantes como activos y espontáneos. Para su realización se recomienda la utilización del trabajo en grupo sin fines competitivos, así como la enseñanza y el descubrimiento recíprocos. También consiste en el reconocimiento, por parte de los alumnos, del motivo y por qué han alcanzado un determinado nivel de aprendizaje, especialmente en relación con el esfuerzo o trabajo que necesitan realizar (STIEG; SANTOS, 2020).

**Evaluación antropométrica:** corresponde a la medición de individuos desde una variedad de perspectivas morfológicas, su aplicación al movimiento y los factores que influyen en el movimiento. Mediante la aplicación de una serie de medidas tomadas sobre el cuerpo y a

partir de ellas se elaboran índices y predicciones de composición corporal para medir y describir el físico. El uso de medidas antropométricas es común en áreas como el movimiento humano, la fisiología y las ciencias de la salud aplicadas (STIEG; SANTOS, 2020).

**Evaluación aplicada:** proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (CASANOVA, 1995).

**Evaluación artística:** representación narrativa de los descubrimientos del evaluador. Son fundamentales la inducción y la observación (ROSALES, 1989).

**Evaluación auténtica:** asume que el aprendizaje contextualizado necesita ser evaluado auténticamente y, por ello, la evaluación consiste en resolver tareas complejas y motivadoras, en las que los estudiantes necesitan utilizar sus conocimientos previos y una variedad de habilidades complejas para resolver problemas reales o complejos y generar respuestas originales. Su principal objetivo es identificar qué saben los estudiantes y qué hacen con lo que saben, utilizando instrumentos que permitan recuperar evidencias reales y experiencias significativas en torno a diversos tipos de conocimiento. Hay tres dimensiones para enseñar o evaluar auténticamente: ser realista sobre el área que se evalúa; ser relevante para el estudiante; y promover la socialización del estudiante (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004; AHUMADA, 2005).

**Evaluación basada en el currículum:** también denominada evaluación curricular, pertenece a la llamada evaluación formativa, y se basa en el registro continuo de la conducta de los alumnos y en la idea de que la mejor manera de evaluar las necesidades de un alumno es en términos de los requisitos curriculares de su contexto escolar concreto (VERDUGO, 1994).

**Evaluación basada en el método científico:** algunos lo consideran como la auténtica esencia de la racionalidad y del método científico. Ha producido muchos buenos estudios de evaluación (y muchos malos también). Como este enfoque se enseña en los centros superiores y se promueve en la bibliografía, no necesitamos extendernos en sus virtudes, que son muchas (HOUSE, 1994).

**Evaluación centrada en el desempeño:** la evaluación se entiende como un paso en el proceso educativo que tiene como objetivo verificar sistemáticamente el grado de consecución de los objetivos. Las pruebas que provocan respuestas pertenecientes al campo cognitivo

(conocimientos y habilidades intelectuales) se utilizan generalmente para verificar la efectividad de los objetivos en el área afectiva o psicomotora. Si bien las situaciones de prueba en estas áreas tienen algunas características que las diferencian, pueden incluirse en una tabla de clasificación común, referida a los resultados de aprendizaje y realización de conductas previstas en el enunciado de los objetivos correspondientes (DELGADO, 2010).

**Evaluación colegiada:** en ella los datos se contrastan, se comentan, se integran, para llegar de esta forma a la valoración objetiva, ajustada y comprensiva de cada alumno (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación como aprendizaje:** posiciona la evaluación explícitamente como actividades de enseñanza y aprendizaje (EARL, 2003). Si bien esto podría considerarse una simple variación de la evaluación para el aprendizaje, la ambición es que los procesos de evaluación no cumplan el objetivo de informar la evaluación, sino que apunten a crear aprendices autorregulados (CLARK, 2015).

**Evaluación como investigación:** el término investigación se refiere a la existencia de un proceso planificado, sistemático y continuo en el que se recopila información que luego se utiliza para reconducir, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos y tipos de interacciones. La evaluación se entiende como una ventana a través de la cual es posible ver el rumbo que están tomando los procesos de enseñanza y aprendizaje o el estado en el que se encuentran estos procesos. También presupone, sobre todo, mucha voluntad por parte de los involucrados en los procesos de evaluación, en especial del docente, quien debe tener una visión integral del papel de la educación y la evaluación (PEREZ; BUSTAMANTE, 1996).

**Evaluación como justicia pedagógica:** emite juicios de valor sobre los procesos y resultados de aprendizaje con miras a su mejora, por lo que la evaluación debe realizarse de manera justa, siguiendo principios de equilibrio reflexivo y de forma dialógica, de modo que se pueda comprender la situación educativa presente en el contexto escolar. Con base en el principio de justicia pedagógica, el docente debe dominar los tipos de instrumentos señalados, de lo contrario no alcanzarán el objetivo de la evaluación y no podrán garantizar su aporte a la dinámica para el aprendizaje significativo (LAMAS, 2006).

**Evaluación como práctica investigativa:** apoyado en la teoría de Lev Vygotsky, invierte en la búsqueda del todavía no saber del niño, anunciando posibilidades concretas para la reconstrucción del paradigma teórico de la evaluación. Trabaja con el estímulo de la búsqueda

del conocimiento a través de la reflexión sobre las diferentes posibilidades y la producción de lo nuevo, valorando también la heterogeneidad (STIEG *et al.*, 2018a).

**Evaluación comparativa:** está en la defensa de que los datos obtenidos a través de las mediciones y los recogidos en las observaciones deben combinarse (IBAR, 2002).

**Evaluación comprensiva:** debe ser integral, continua, cooperativa, flexible, formativa y formadora. Esta concepción integral coloca al sistema de evaluación en un desafío que requiere una atención focalizada en el proceso, de tal manera que el docente pueda realizar interpretaciones adecuadas de las respuestas y conductas de los estudiantes. En la evaluación, el diseño integral es el que más se acerca a un concepto de valorización, ya que, a través del proceso, permite una mejor comprensión de los intereses, necesidades y actividades en relación con las personas evaluadas. En opinión de sus partidarios, la evaluación integral permite conocer más a fondo el significado del objeto de evaluación, entre ellos: el proceso, las cualidades, los valores, las actitudes y las ideas (STAKE, 2006).

**Evaluación comunicativa:** su dimensión comunicativa hace que la evaluación se entienda como un factor adicional al proceso de evaluación que surge tras su realización y se refleja en la comunicación de sus resultados a los destinatarios. La intención comunicativa de la evaluación preside la idea de que todo el proceso influye decisivamente en sus componentes, por lo que destaca la importancia de utilizar criterios e indicadores, tanto en la planificación de la evaluación, como en la elaboración de juicios de valor y la comunicación de los resultados a los agentes directamente implicados en el proceso. De esta forma, el análisis de las prácticas evaluativas debe tener en cuenta el qué y el porqué de determinados resultados (MONEDERO MOYA, 1998).

**Evaluación constructivista:** significa reconocer las posibles formas de entender los procesos de aprendizaje, tanto por parte de los docentes como por parte de los propios estudiantes. Este proceso también está integrado en la situación de enseñanza. En él, el concepto de enseñanza y aprendizaje genera un concepto cualitativo de evaluación, que se concibe como un proceso continuo, formativo, interactivo y global. Con ello se evalúa el progreso alcanzado por los alumnos, configurando el proceso de evaluación individual o grupal de forma constructiva, en el que los significados y valores personales adquieren una importancia fundamental. Su postulado interactivo exige la relación con el otro en el proceso de construcción del conocimiento (MONEREO, 2009).

**Evaluación contextualizada (contextual):** aquella que se realiza teniendo en cuenta el entorno en el que se produce el aprendizaje refiriéndose a un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje (MEDINA *et al.*, 1998). Centrada en el contexto del objeto de evaluación. Es de tipo diagnóstico. Destinada a identificar problemas, necesidades y expectativas de la población evaluada, no incluidas en los objetivos. Sirve para descubrir las contradicciones entre los fines de las actividades evaluadas y los efectos observados (CERDA, 2000).

**Evaluación continua:** el carácter continuo o progresivo de la evaluación le confiere una dimensión formativa, dejando de lado una revisión modificadora de los aspectos o elementos del modelo didáctico que así lo requieran. Es una evaluación con consecuencias para la toma de decisiones, que se da al inicio, durante y al final del proceso. Implica que cada sesión de evaluación tiene un significado acumulativo. Como es continuo y tiene una función formativa, tiene como objetivo observar, monitorear y analizar periódicamente los procesos y resultados, potenciando los avances positivos e identificando dificultades específicas que deben ser atendidas con detenimiento. Lo importante es que los sujetos participantes se sientan satisfechos, motivados y predispuestos a esforzarse y progresar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es aquella que consiste en ir manteniendo un control sistemático del rendimiento del alumno y su adaptación a la estrategia didáctica prevista. Su objetivo esencial es ir adecuando los objetivos y la metodología adaptados en el proceso al particular ritmo de la clase o el alumno, e ir subsanando las deficiencias e inadecuaciones que vayan surgiendo mediante procedimientos didácticos correctivos y recuperadores (ZABALZA, 1988).

**Evaluación contrahegemónica:** defiende la necesidad de que la evaluación contribuya a la emancipación del individuo, siendo inevitable la comprensión del hecho educativo/social como unidad básica, con las dificultades propias de su carácter objetivo/subjetivo, individual/sistémico, moldeado en el tiempo. La concepción de evaluación contrahegemónica implica aprender diferentes premisas y considera la realidad como una construcción social y no como algo meramente objetivo en sí mismo y puramente externo al individuo. Evaluar debe necesariamente considerar aspectos reflexivos y emancipadores para su formulación, de tal manera que la evaluación se vuelva significativa y funcional para los sujetos involucrados en ella (SALES; TORRES, 1993).

**Evaluación contrapuesta:** forma de evaluación elaborada con la intención de proporcionar a quienes toman las decisiones, evidencias fundamentadas para actuar. Usa el método contrapuesto en el que dos grupos de evaluadores investigan los pros y los contras de un



programa con el fin de clasificar honesta y abiertamente los problemas (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Evaluación coparticipativa:** es una evaluación que, partiendo de unos criterios más claramente posible construidos y elaborados por contraste y transacción e intercambio colaborativo entre los miembros de la clase, deciden a dónde van a llegar y por qué, estableciéndose la búsqueda de una objetividad (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación creativa:** asume la creatividad como un fenómeno complejo y, por tanto, debe abordarse de forma sistémica (o ecosistémica) en la que todos sus componentes sean interactivos. Se refiere al uso de cualquier instrumento o estrategia capaz de proporcionar información sobre emociones, sensibilidades y deseos. La evaluación de la creatividad también debe estar abierta a estrategias, situaciones y entornos que tengan en cuenta el impacto, el grupo, la satisfacción y el bienestar de la persona que crea y participa del resultado.

**Evaluación crítica artística:** desarrollado por Eisner (1971) consiste en la evaluación, teniendo en cuenta la comprensión de las especificidades de la situación en la que se desarrollan los procesos de enseñanza.

**Evaluación cualitativa:** basado en la interpretación, cuestiona el significado de los resultados de la evaluación. Ésta se dirige a los procesos y no a los resultados sumativos finales conseguidos, y se caracteriza por ser subjetiva, ideográfica, descriptora, verbal (LÓPEZ-BARAJAS, 1988). La evaluación cualitativa consiste en comprender los procesos educativos desde la posición de los que son evaluados, describiendo de modo detallado y completo lo que sucede (MEDINA *et al.*, 1998). Trata de describir la realidad en un lenguaje sencillo. Se realiza a partir de juicios de valor sobre las evidencias y datos extraídos de la realidad evaluada. Al cumplir con la descripción del grado de intensidad en que se logra una cualidad, no se exime de su funcionalidad subjetiva (IBAR, 2003).

**Evaluación cuantitativa:** está representado por un modelo positivista de ciencia, ya que sus datos y resultados privilegian medidas numéricas a partir de las cuales se pueden verificar hipótesis. Según Casanova (1997), esta evaluación tiende a aportar pocos elementos sobre los procesos de aprendizaje que se evalúan, reduciendo así la posibilidad de obtener, a través de la evaluación, todas las potencialidades que esta permite. Al mismo tiempo, la evaluación cuantitativa no corresponde a la realidad del currículo impartido, sino a una parte del currículo prescrito y, a partir de ahí, se estima si los resultados se ajustan o no a la norma establecida

(BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997). De esta manera, la evaluación cuantitativa ocurre cuando se eligen características espaciotemporales discretas o continuas como aspectos a medir y/o cuantificar. Es un tipo de evaluación que pretende la valoración de los fenómenos educativos, midiéndolos y cuantificándolos. Su afán es identificar relaciones de causa-efecto entre variables independientes (tratamientos) y dependientes (resultados) y considerarlas universalmente generalizables (RUIZ, 1996).

**Evaluación curricular:** como evaluación “en el vitae” en la que la evaluación sería un elemento del currículum, como son los objetivos, los contenidos, la metodología y los recursos. Ésta parece ser la acepción más frecuente que se adopta en la legislación educativa (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación de actitudes:** es la evaluación de tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas, de forma determinada, y actuar en consecuencia con dicha evaluación. Se trata de un propósito claro de mejora de los sujetos evaluados y del propio proceso de formación (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación de centros:** el análisis de un centro educativo no es otra cosa que adentrarse en el estudio de localidad, entendida como un proceso que va acompañado al proceso mismo de la educación (PÉREZ; GARCÍA, 1989). Con la evaluación de centros se persigue modificar las actitudes del contexto escolar y generar una actitud reflexiva que también dé confianza en la capacidad de realizar progresos (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Evaluación de certificación:** es cuando la decisión se expresa en términos de éxito o de fracaso con respecto a un proceso de aprendizaje (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Evaluación de clasificación:** evaluación de certificación referida al rendimiento de las personas que permite ordenar unas con respecto a otras (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Evaluación de competencias:** propone una competencia graduada en niveles, que está presente en los estudiantes de manera diferente. Por ello, requiere el uso de diferentes metodologías para su reconocimiento y establece una categoría predominante. En cada nivel, la competencia es vista como una potencialidad o habilidad para representar una situación problemática y resolverla, explicar su solución, controlarla y posicionarse en ella. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de crear y comparar textos, realizar operaciones, medir e integrar datos numéricos y cantidades en un contexto. Además de la aplicación de instrumentos y sus análisis fragmentados, la evaluación debe permitir el diálogo directo entre sus actores, reconociendo sus estados de competencia como punto de partida para su

calificación progresiva en un proceso que nunca termina y cuyos efectos se incluyen en un proyecto de sociedad que sabe vivir con las diferencias (BOGOYA MALDONADO, 1999).

**Evaluación de conceptos:** evaluar conceptos supone comprobar en qué medida se ha producido su comprensión a través de actividades variadas (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación de consenso:** basado en estilos socializados, asume que los objetivos de la evaluación deben ser conocidos y pretendidos por todos los usuarios, colocando así a toda la comunidad escolar en posición de evaluadores. Evalúa todos los elementos del currículo y demás variables que influyen en la escuela, pero cada uno de ellos debe ser evaluado y analizado por separado y mediante los procedimientos adecuados para cada uno de ellos (IBAR, 2002).

**Evaluación de contexto:** la evaluación se puede focalizar también en otros agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje: centro educativo o sistema educativo. El contexto tiene un carácter instrumental, es complejo, dinámico, y define un conjunto de interrelaciones que afectan a la totalidad de la organización (MEDINA *et al.*, 1998). Es un término acuñado por Guba y Stufflebeam para referirse a una evaluación que sirve para tomar decisiones necesarias para una mejor realización de los objetivos de un programa educativo en curso, y como su nombre lo indica, le corresponde evaluar el conjunto de hechos, cosas o circunstancias que rodean el proceso educativo (CERDA, 2000).

**Evaluación de contraposición:** método utilizado para facilitar una toma de decisiones justa y honesta. Pretende ofrecer un útil sistema de procedimientos destinados a producir situaciones alternativas a partir de datos, antes de emitir los juicios (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Evaluación de criterios:** consiste básicamente en evaluar el comportamiento en relación con el logro individual a partir de una meta previamente definida (IBAR, 2002; AHUMADA, 2005), reflejando el crecimiento intraindividual, ya sean habilidades o posibilidades para su desarrollo (CASANOVA, 1997; CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004). Por su carácter tecnológico, a la vista de los resultados que puede ofrecer (MONEDERO MOYA, 1998), este tipo de evaluación implica la formulación de objetivos educativos previos para conducir todo el proceso y, en consecuencia, permitir un análisis riguroso de los resultados (AMENGUAL, 1989).

**Evaluación de efectos o de repercusiones:** en algunos casos se refiere a la determinación de los logros de objetivos de un programa o en su defecto la evaluación de efectos externos

corresponde a lo que algunos denominan evaluación de impacto, que no es otra cosa que los cambios o modificaciones que produce entre las personas un determinado programa o actividad y, en general, sus efectos son más inmediatos (CERDA, 2000).

**Evaluación de incidentes críticos:** concepto promovido por Flanegan en los años cincuenta. Se trata de proceder al estudio pormenorizado de actuaciones especialmente significativas de acierto o fracaso docente (ROSALES, 1984).

**Evaluación de la acción docente:** pretende mejorar la acción instructivo-educativa. Consiste en estimar el nivel real de logro pretendido y formación integral que alcanzan los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto. Debe acotarse al aula y al centro. Se concibe como una evaluación colaborativa y crítico-reflexiva (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación de los modelos curriculares:** implica valorar la concepción del currículum como proyecto cultural y simbólico que aglutina las bases para la formación continua del alumno y se configura como elemento básico del desarrollo profesional del docente (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación de orientación:** proceso de evaluación que concluye en una decisión de orientar como acción en el seno de un sistema determinado, sea de una persona en función del contexto, de las necesidades, de las características y los resultados anteriores del sistema o de la persona afectada (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje:** es una evaluación que no se limita a evaluar productos finales, sino que valora el desarrollo metacognitivo (adquisición de capacidades) que el alumno debe adquirir paralelamente a la asimilación de nuevos contenidos (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación de programas:** proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Este proceso, en la medida en que es riguroso, controlado y sistemático, constituye un modo de investigación que hoy se conoce con el nombre de investigación evaluativa (DE LA ORDEN, 1985).

**Evaluación de Progresos del Aprendizaje (SEPA):** desarrollado e implementado por el Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile, es un sistema de evaluación externo y consiste en un conjunto de pruebas que evalúan los aprendizajes logrados por alumnos de 1° a 8° año básico en Lenguaje y Matemática. Los clientes de SEPA son mayormente colegios individuales, o grupos de colegios asesorados y/o administrados por fundaciones. Las pruebas SEPA incluyen preguntas de alternativas múltiples que son

corregidas por el Centro para mantener su confidencialidad, y de desarrollo que son corregidas por los profesores apoyados por una rúbrica (HEIN; TAUT, 2010).

**Evaluación de selección:** es un tipo de evaluación vinculada a la evaluación de certificación. Tiene lugar a priori (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Evaluación de sistemas:** en general, la evaluación de los sistemas se entiende como un seguimiento global de las redes educativas con el objetivo de trazar series históricas del desempeño de los sistemas, lo que permite verificar tendencias en el tiempo con el propósito de reorientar las políticas públicas educativas (FREITAS, 2014).

**Evaluación del aprendizaje:** es el paso previo al desarrollo del currículo adaptado a las necesidades individuales, y contribuye a determinar los componentes que subyacen a las dificultades de aprendizaje. Es paralela al desarrollo del proceso didáctico; se sitúa en la etapa final de dicho proceso (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación del currículum:** se define como la operación de comparar y contrastar los métodos y el contenido del currículum, así como la cuantificación y cualificación de los resultados, tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje, como de aquellos procesos y resultados, producto de la innovación e implementación curricular (GENOVARD; GOTZENS, 1990).

**Evaluación del desarrollo del currículum:** es una especie de reflexión partiendo de los principios de justificación y desarrollo de los proyectos curriculares que estemos llevando a cabo, que nos permita analizar y valorar las líneas generales del proceso de desarrollo del currículum (ZABALZA, 1988).

**Evaluación del profesorado:** tipo de evaluación que estudia y analiza la eficiencia del docente. Su objetivo es encontrar indicadores que permitan a directivo, investigadores y formadores de educadores la mejora de la calidad de la enseñanza (PÉREZ; GARCÍA, 1990).

**Evaluación democrática:** entiende que las partes interesadas se ocupan de la evaluación y toman decisiones al respecto en conjunto. Desde la apertura, flexibilidad, libertad y actitud participativa que sustentan un diálogo de calidad, se construye conocimiento sobre la realidad educativa evaluada. Democratizar la evaluación significa hacerla comunicativa, orientada al diálogo, utilizando sus informaciones y datos como diagnóstico de disfunciones y necesidades, sobre todo para intervenir en los elementos que componen el proceso educativo. Además, debe concebirse como una práctica justa, éticamente orientada y guiada por los

principios de transparencia, motivación y participación/negociación (SANTOS GUERRA, 2000).

**Evaluación democrática liberal:** tiene que considerar el interés social y público por encima de los intereses privados de los individuos. En la práctica, la evaluación puede democratizarse aún más ampliando las opciones evaluativas a todos los grupos y extendiendo la evaluación Pública a todas las opciones públicas. Nada en la evaluación liberal (que favorece la elección al máximo) impide que se utilice para fines privados (HOUSE, 1994).

**Evaluación diacrónica:** es una evaluación sistemática integrada en la actividad educativa, a fin de conseguir su mejora continuada mediante el conocimiento del proceso evaluado (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación diagnóstica:** por ejemplo, también denominada predictiva (COLL; MARTÍN, 1996; DELGADO, 1996), permite obtener información previa del alumno antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje (AMENGUAL, 1989; CERDA, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012), permitiendo al docente apreciar sus disposiciones, actitudes, sentimientos, valores o referencias, con el fin de orientar su planificación (SANTOS GUERRA, 1996; HIDALGO; SILVA, 2003). Es la que tiene como misión específica determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico y servir como base, por lo tanto, para decisiones sobre la programación o diseño del mismo (ROSALES, 1990). Es aquella que comienza con la detección de las dificultades que el alumno tiene en el aprendizaje escolar. Si no puede dar una respuesta satisfactoria a esas dificultades, se deriva el caso en una primera instancia (SUÁREZ, 1987).

**Evaluación diagnóstico-democrática:** se realizan con el propósito de identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, con el fin de informar futuras estrategias al docente y al estudiante. Permite identificar el progreso y las dificultades de los alumnos al inicio, durante y al final de la clase. Esta concepción concibe que la evaluación como diagnóstico contribuye a la mejora del aprendizaje. Verifica el progreso y las dificultades del alumno, ayudando en la toma de decisiones (STIEG *et al.*, 2018a).

**Evaluación diagnóstico-formativa:** implica la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y puede tener momentos formalizados que enfatizan una u otra categoría. Es recomendable que el estudiante participe de este proceso, practicando: la solidaridad y la inclusión; la autoevaluación como acción reflexiva; y la organización de la

evaluación, otorgando subsidios para que el docente evalúe su propio trabajo y planifique su continuidad. Se entiende que la práctica evaluativa implica un proceso continuo de diagnóstico, a partir de una acción reflexiva del estudiante en la toma de conciencia y de todo el equipo pedagógico para reconocer y ubicar las prioridades educativas (STIEG *et al.*, 2020).

**Evaluación dialéctica de la totalidad:** el término total consiste en los principios de globalidad, integralidad con articulación entre paradigmas y métodos, entre teoría y práctica. A diferencia del término integral adoptado por algunos autores para referirse a la unidad de las partes con el todo, en la dialéctica de la totalidad, la evaluación asume los mismos indicadores utilizados para la investigación científica, además de basarse en los principios de unidad dialéctica y unidad en la diversidad (CERDA, 2000).

**Evaluación dialéctico-liberadora:** el enfoque dialéctico es la necesidad de análisis, de conocer las posibilidades reales de trabajo, lo que implica: partir de la práctica, reflexionar sobre la práctica y transformar la práctica. En este caso, la evaluación debe ayudar y garantizar la formación integral del sujeto a través de la mediación de la construcción efectiva del conocimiento y del aprendizaje por parte de todos los estudiantes (STIEG *et al.*, 2018a).

**Evaluación didáctica:** elemento del proceso didáctico que es a su vez objetivo de aquélla. Hace referencia a los elementos y dimensiones del proceso didáctico (profesores, alumnos, contenidos, metodología, recursos y contextos) (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación ecológica:** plantea examinar el entorno actual y futuro en el que se a desarrollar la vida del alumno. Del análisis de este entorno se obtienen datos sobre las necesidades de apoyo del individuo en el área laboral y también en otras áreas de la vida personal y social (VERDUGO, 1994). Llamada también etnográfica, se basa en la observación naturalista: observación de las interacciones de la enseñanza y el aprendizaje, tal y como ocurren en el aula. Objetivo esencial en la observación es detectar se las dificultades de aprendizaje pueden derivarse de factores ambientales (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación educativa:** aborda las áreas: aprendizaje de los estudiantes, desempeño docente, programas, centros educativos, instituciones y sistemas educativos (SANTOS; PAULA; STIEG, 2019). Proceso integral, sistemático, gradual y continuo que tiene como fin la valoración de los cambios producidos en la conducta del alumno, la eficacia de los métodos y técnicas de enseñanza, la capacidad científica y pedagógica de los profesores, la adecuación de los programas y los planes de estudio y todo cuanto puede incidir en la calidad de la educación (SOLER-FIÉRREZ; GONZÁLEZ-SOLER, 1987).

**Evaluación edumétrica:** partiendo del supuesto de que todos los alumnos son diferentes y que la enseñanza debe adaptarse a ellos, esta concepción entiende que, si se dan las condiciones necesarias para la enseñanza, se espera que un alto porcentaje de alumnos logre los aprendizajes deseados. Concibe que todos los alumnos pueden aprender, siempre que la enseñanza se adapte a sus necesidades educativas. En este sentido, cada alumno es comparado y, por lo tanto, la evaluación se define en base a criterios. El educador va escalando paulatinamente el rol de orientar los procesos de aprendizaje hasta que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos (MUÑOZ VEGA, 2006).

**Evaluación emancipatoria:** privilegia la evaluación que tiene lugar en el proceso, donde el docente analiza todas las actitudes del estudiante durante la ejecución de una tarea evaluativa con el fin de potenciar las materias (STIEG *et al.*, 2018a).

**Evaluación en educación infantil:** pretende conocer el grado en el que se van alcanzando las diferentes capacidades propuestas como desarrollo de los niños de esta etapa, así como orientar las actividades de refuerzo y las adaptaciones curriculares necesarias (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación en educación secundaria:** debe ser psicopedagógica, continua, integradora, acreditativa y promocional. Su finalidad es orientar y mejorar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus referentes básicos son los objetivos de etapa o área (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación externa:** a su vez, es definida por Ibar (2002) y Mateo Andrés (2006) como aquella cuya responsabilidad básica recae en órganos o agentes externos a la institución evaluada. En ella, el evaluador externo se distancia de los objetivos evaluados, en la medida en que debe dotar de objetividad y credibilidad a los resultados obtenidos (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997; CERDA, 2000). Es la evaluación que se realiza desde fuera del ámbito escolar y que pretende ofrecer a los componentes del sistema educativo, otro punto de vista que hay que añadir a la evaluación interna que ellos realizan. Debe ser un elemento de contraste que enriquezca el proceso educativo y debe tener una dimensión propedéutica y nunca inquisitorial. Es la realizada por agentes evaluadores que no interviene en los actos o procesos que pretenden evaluar (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995, STIEG *et al.*, 2021).

**Evaluación final:** se establecen conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos. Su función general es cuantitativa, prevaleciendo los aspectos sumativo, calificativo y acreditativo. Sus tipos de decisiones incluyen la promoción, el reciclaje, la atribución y la



calificación (AHUADA, 2005). Ella puede afectar los resultados y establecer un control de calidad y un grado de relación entre los productos y sus necesidades (AMENGUAL, 1989). Por ello, se considera como terminal, sumativa o transferencial (ROSALES, 2000). Ocurre al término del proceso para delimitar, al final del mismo, cómo se ha producido la relación a las previsiones iniciales, y determinar aquello que podría mejorar en el futuro (REINA, 1993). Es responsable por producir reflexión y síntesis acerca de lo conseguido en el período de tiempo previsto para llevar a cabo los aprendizajes. Esta evaluación final no necesariamente debe ser sumativa (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación flexible:** es la que tiene en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Evaluación formadora:** es aquella que lleva al docente a revisar sus propias estrategias de enseñanza (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Evaluación formativa (concepción):** su finalidad principal es regular el proceso de enseñanza y aprendizaje y se lleva a cabo durante el desarrollo de dicho proceso. Desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje, se propone indagar en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes para articular las acciones que conduzcan a su superación. Argumenta que el docente debe determinar el nivel mínimo que quiere que alcancen sus alumnos y considera, dependiendo de la situación inicial, la evolución y participación de cada alumno. En la evaluación formativa se compara el resultado obtenido por el alumno con otros obtenidos anteriormente. Así, se evalúa el progreso en relación con su valoración inicial, observando si se han alcanzado los niveles mínimos en determinados criterios previamente establecidos. Cada alumno es evaluado como si fuera único (STIEG *et al.*, 2018a; STIEG; SANTOS, 2020).

**Evaluación formativa alternativa:** introduce otros procedimientos que debieran conducir a cambiar la actual cultura evaluativa. Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes. Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo. La evaluación tiende a ser idiosincrásica. Provee información evaluativa de manera que facilita, la acción curricular. Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación (AHUMADA, 2005).

**Evaluación formativa compartida:** es un concepto que establece la unión entre los conceptos de evaluación formativa y evaluación compartida. Desde la perspectiva de los autores, la evaluación formativa se entiende como aquella que debe facilitar y dar importancia

a la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, a través de diferentes técnicas: autoevaluación, evaluación por pares y evaluación dialógica. La evaluación compartida se refiere a los diálogos que el docente mantiene con sus alumnos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de diálogo puede ser uno a uno o en grupo y generalmente se basa en procesos previos de autoevaluación o revisión por pares. El desarrollo de procesos de evaluación compartida está íntimamente relacionado con la transferencia de responsabilidad en el aula y la implicación del alumnado en la toma de decisiones que afectan a los procesos de aprendizaje. La unión de estos dos conceptos permite el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos y de los procesos educativos que se desarrollan en el contexto evaluado, además de facilitar la intervención del alumno en los procesos de evaluación (autoevaluación y evaluación compartida) (LÓPEZ-PASTOR, 2005; LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2021).

**Evaluación formativa continua:** entre los aspectos formativos se evalúan: el proceso entendido como parte intrínseca del aprendizaje; la integralidad que comprende todos los elementos que intervienen en la acción educativa; la acción sistemática que tiene en cuenta, intrínsecamente, el crecimiento, los logros, la madurez y el desarrollo alcanzado por el estudiante; y prácticas innovadoras, verificando las condiciones o factores que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando constantemente nuevas tomas de decisiones. La evaluación continua, por su parte, parte de una situación inicial y pretende lograr cambios permanentes y efectivos en el comportamiento de los estudiantes que aparecen como fines y metas del proceso. La evaluación de objetivos parciales (evaluación continua) debe permitir correcciones que faciliten el cumplimiento de los objetivos intermedios de cada unidad didáctica y de cada nivel educativo y, en consecuencia, también a los efectos de mejorar los aprendizajes (STIEG *et al.*, 2020).

**Evaluación formativa cualitativa:** destaca la necesidad de incorporar la evaluación en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que comienza con un papel esencialmente formativo, con el objetivo de mejorar progresivamente las prácticas de evaluación y alcanzar los objetivos en el mayor número de situaciones posibles. En él, los estudiantes participan en la recolección y análisis de datos, lo que ayuda efectivamente a prepararlos para la argumentación y observación de las ideas de otros compañeros, resultando así en una evaluación objetiva de los resultados de la evaluación (STIEG; SANTOS, 2021).

**Evaluación formativa integradora:** como la evaluación integrada se inspira en disciplinas como la antropología, las ciencias cognitivas, la sociolingüística y la psicoterapia (por ejemplo

de Rogers), las técnicas y métodos para obtener información evaluativa deben ser la observación natural, las conversaciones y las entrevistas estructuradas y no estructuradas para seguir el progreso de los alumnos en un ambiente seguro y de confianza. Así comprende que para cambiar la evaluación es necesario cambiar el modelo pedagógico, el currículo y la manera de enseñar, pues enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables, no se puede cambiar uno solo sin cambiar los demás (FLÓREZ, 1999).

**Evaluación formativa interactiva:** es una concepción que puede tener un carácter sumativo, pero, en su sentido formativo, debe darse durante los procesos educativos. En consecuencia, los criterios que deben servir de referencia para la evaluación de la docencia estarán basados en la reflexión sobre las decisiones que se tomarán ante la interacción con el estudiante y que se refieren a los propios elementos curriculares. Para efectos de la presentación, es importante aclarar los criterios que servirán de referencia para la evaluación de forma lineal. Su análisis debe realizarse de forma global para establecer un juicio sobre la fase pre-interactiva (MONEDERO MOYA, 1998).

**Evaluación formativa interna:** se trata de la evaluación del centro por parte de los propios responsables. Se ocupa de los datos relativos a la satisfacción, la adecuación del aprendizaje, registro de los efectos colaterales. El alumno juega un papel esencial en la misma (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Evaluación formativa regulatoria:** concibe la evaluación como una posibilidad de regular e integrar la enseñanza. Por lo tanto, la evaluación formativa debe ser reglamentaria inicial, que corresponde a un relevamiento de los conocimientos que ya tienen los estudiantes e integradora final, donde se obtienen resultados y conocimientos adquiridos a lo largo del recorrido del estudiante, tanto en el aspecto fáctico, conceptual, procedimental como actitudinal. La evaluación formativa tiende a fusionarse con un enfoque más global de los procesos de regulación del aprendizaje (STIEG *et al.*, 2018a).

**Evaluación formativa:** pretende realizar ajustes en las condiciones de las actividades que se consideren necesarias, tomando como referencia los objetivos inicialmente definidos y asumiendo algunas características básicas como: procedimental, integral, sistemática, progresiva, innovadora y auto correctora del proceso educativo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993, 1997; COLL; MARTIN, 1996). En consecuencia, tiende a reajustar y mejorar continuamente el proceso evaluado, a través de la toma de decisiones, a partir de la información recopilada, interpretada y valorada (AMENGUAL, 1989; CASANOVA, 1997).

Es la que proporciona información que puede ser utilizada para orientar y dirigir de manera adecuada un proceso. Se aplica en el transcurso del mismo con la pretensión de detectar, tanto las mejoras y los progresos, como las carencias o los inconvenientes (REINA, 1993).

**Evaluación formativa y formadora:** la evaluación, en sus dimensiones formativa y formadora, ayuda a cada alumno a reorientarse y a personalizar su proceso de aprendizaje y a definir a dónde quiere llegar, planificando las acciones para conseguirlo. Con este enfoque de la evaluación formadora, se está revitalizando la evaluación formativa asignándole una función medular en el proceso de aprendizaje-enseñanza, considerándola como una herramienta esencial para aprender. Lo más relevante de la evaluación es su carácter interactivo (entre formativa y formadora), que se realiza desde y junto al alumnado mientras este desarrolla su proceso de aprendizaje (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Evaluación global:** considera comprensivamente todos los elementos y procesos que están relacionados con lo que es objeto de evaluación. Se refiere a la necesidad de contemplar el conjunto de capacidades establecidas en la etapa y los criterios de evaluación de las diferentes áreas (ESCAMILLA; LLANOS, 1995). Es un proceso que involucra al estudiante, al docente, a la institución y a la comunidad educativa. Evalúa el conjunto de competencias expresadas en los objetivos educativos, pero adecuadas al contexto sociocultural del centro educativo y a las características de los alumnos (COLL; MARTÍN, 1996). Por ello, Ibar (2002) sostiene que la evaluación global debe estar de acuerdo con el tipo de educación y las etapas de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, el modelo de evaluación dependerá de los conceptos pedagógicos de globalización asumidos en cada escuela y prescritos para las diferentes etapas de la enseñanza.

**Evaluación holística:** llamada también globalizadora, es la evaluación integrada de una manera natural en el proceso didáctico que abarca al alumno como ser que está aprendiendo. Resalta la conveniencia de aspirar al conocimiento de los alumnos como sujetos, frente a la fragmentación y parcialización de sus características que suponen las prácticas tradicionales (GIMENO-SACRISTAN; PÉREZ, 1992).

**Evaluación ideográfica:** técnica en la que el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada (CASANOVA, 1995).

**Evaluación iluminativa:** de Parlett y Hamilton (1972), vino a romper con la tradición empírico-racionalista de trasladar los métodos de trabajo de la investigación antropológica al campo de la evaluación educativa. El estudio de evaluación propuesto por estos autores debe ir desde un análisis detallado del contexto en el que intervienen los individuos, para descubrir la existencia de múltiples realidades en interacción, sean o no asumidas por la comunidad a la que pertenecen, hasta los resultados, destacando en manera especial los procesos identificados. Tiene por objeto la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Evaluación implícita:** hace referencia a la conveniencia de usar con frecuencia sistemas de evaluación que se hallen integrados en las actividades cotidianas del aula y que, por lo tanto, no sean percibidas por el alumno como actividades de evaluación (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Evaluación indiciaria:** consiste en un ejercicio permanente de interpretación de signos, de indicios, a partir de los cuales se manifiestan juicios de valor. Es decir, se configura como un proceso de reflexión y para la acción y contribuye a que docente y alumno sean capaces de percibir signos, alcanzar niveles de complejidad en la interpretación de sus significados e incorporarlos como hechos relevantes para la dinámica enseñanza-aprendizaje (SANTOS, 2005). Asume la dimensión del error como un proceso que se revela en lo que se llama “el todavía no-saber del estudiante” como una dimensión del conocimiento y no de la incapacidad (SANTOS *et al.*, 2015).

**Evaluación informal:** es la que realiza un personal no especializado empleando juicios rápidos e intuitivos que proporcionan unas valoraciones con falta de rigor y objetividad (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación inicial:** proporciona conocimientos previos que sirven como diagnóstico, con la función de determinar necesidades y seleccionar contenidos que se impartirán. Caracterizada como evaluación de ingreso o prerequisite (CERDA, 2000), suele ocurrir antes del propio proceso de evaluación, realizado al inicio de la escolaridad, de un ciclo o de un curso (ROSALES, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). Se trata de evaluar los conocimientos previos del alumno para poder conocer las experiencias y valores ya adquiridos, y tomar decisiones sobre el tipo y grado de intervención pedagógica que conviene aplicar. Permite así determinar el punto de partida de los alumnos y constituye la base para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realiza al principio de un aprendizaje o período (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación innovadora:** es la que trata de encontrar nuevas técnicas y soluciones a los múltiples problemas que la evaluación educativa presenta (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación institucional:** propone como modelo general de evaluación para un centro, diseños y estrategias que implican algún grado de integración de las dos perspectivas mencionadas. Constituye en definitiva un espacio inter-relacional, hecho que se traduce en una importante aportación de valor añadido en términos de comprensión de la realidad educativa evaluada y es favorecedora de los procesos de desarrollo institucional y de mejora de la calidad de la gestión (MATEO-ANDRÉS, 2006). Resulta que la evaluación institucional es una exigencia que ha de formularse a la escuela desde las instancias democráticas y una necesidad que proviene de los interrogantes sobre la calidad de los servicios que presta (SANTOS GUERRA, 1998).

**Evaluación integrada:** debe entenderse desde un triple sentido: no separar aspectos conceptuales de los actitudinales; que el proceso de evaluación esté integrado en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje con un sentido formativo o continuo; la labor de evaluación es conjunta del equipo de profesores (BOLÍVAR, 1995).

**Evaluación integradora:** es la que se corresponde con la enseñanza integrada que pretende llegar a un conocimiento global y unitario de la realidad, a través de la interdisciplinariedad de las ciencias y la relación de éstas con un contexto social, económico y político determinado (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación integral:** promueve la retroalimentación del aprendizaje y los posibles cambios en la actividad didáctica, para facilitar la consecución de los objetivos educativos. La evaluación integral contribuye a la formación de los estudiantes, ayudándolos a superar sus errores y favoreciendo los procesos de reforma en los programas educativos, adaptándolos al aprendizaje de los estudiantes. Por su carácter comprensivo (integral), esta concepción promueve el éxito a partir de la acumulación de puntajes, los cuales pueden ser modificados de acuerdo a la superación de errores, interrelacionando adecuadamente las evaluaciones formativa y sumativa (DELGADO, 1996).

**Evaluación interna:** se relaciona con el docente y los alumnos y el lugar que ocupan en el proceso de aprendizaje (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CERDA, 2000); se entiende como la que realizan los que intervienen en el desarrollo de un programa, funcionamiento de una organización (MONEDERO MOYA, 1998); busca conocer el avance del proceso a evaluar y sus resultados finales (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012); su función

pedagógica es mejorar la calidad del currículo, las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997); y su principal responsabilidad de gestión recae en la propia institución (MATEO ANDRÉS, 2006). Tiene su aplicación en los centros educativos que funcionan de manera autónoma, ayudando a verificar que sus actuaciones y planteamientos producen y los resultados previstos para dar respuestas a las demandas e inquietudes existentes, de acuerdo con el contexto donde se desenvuelve (MEDINA *et al.*, 1998). Es llevada a cabo por los propios integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje, de un programa o de un centro (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Evaluación interactiva:** es una evaluación participativa, donde tanto el sujeto evaluador como el sujeto evaluado interactúan. Es una investigación evaluativa y participativa que analiza la organización, el funcionamiento de un programa en relación con sus objetivos, las expectativas de sus participantes y los resultados obtenidos (CERDA, 2000).

**Evaluación mediadora:** se trata de un proceso educativo complejo dirigido esencialmente a incentivar y orientar a los estudiantes en la producción de conocimientos cualitativamente superiores, mediante la profundización de las cuestiones propuestas, brindando oportunidades para nuevas experiencias, lecturas o cualquier procedimiento que enriquezca el objeto de estudio. El concepto de mediación se basa en el proceso dialógico y cooperativo entre estudiantes y educadores que aprenden sobre sí mismos durante el proceso de evaluación (HOFFMANN, 2001).

**Evaluación mutua:** Casanova (1997) añade que, en este caso, la evaluación la realizan alumnos y profesores, después de practicar una serie de actividades, o al final de una unidad didáctica. En este caso, ambos pueden evaluar aspectos que consideren importantes, asumiendo para ello la lógica del trabajo en equipo.

**Evaluación naturalista:** son las observaciones hechas de los fenómenos dentro y en relación con los contextos naturales en que ocurren (BOLÍVAR, 1995).

**Evaluación nomotética:** es aquella que toma como criterios de evaluación los referentes externos (CASANOVA, 1995). Es una interpretación criteriosa; el éxito está ligado al nivel de consecución de cada objetivo separadamente considerado (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Evaluación normativa:** asume parámetros de comparación a nivel general de un determinado grupo normativo (otros alumnos, centros, programas, promedio de clase), centrándose en el comportamiento y desempeño de un alumno en relación con otros compañeros (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Sin embargo, la información que se extrae de los resultados de este tipo de evaluación puede ser precaria, ya que no indica qué ha aprendido el estudiante, sino qué posición ocupa en relación con los demás compañeros del grupo (MONEDERO MOYA, 1998). Es un modelo de carácter comparativo y relativista, cuya función valoradora se fundamenta en datos ajenos al rendimiento o progresión real y personalizado del alumno, estando condicionado por el rendimiento medio del grupo (CARDONA, 1994).

**Evaluación objetiva:** requiere del conocimiento de criterios externos (MEDINA *et al.*, 1998). No se preocupa ni considera la naturaleza de la intersubjetividad en la relación pedagógica que media en el acceso al conocimiento (significado) ni en la interpretación de los significados (PEREZ; BUSTAMANTE, 1996).

**Evaluación oficial:** es la que se deriva de las disposiciones oficiales que la administración educativa promulga, regulando el qué, quiénes, cómo y cuándo hay que evaluar (ROSALES, 1990).

**Evaluación óptima:** entre sus principales características se encuentra un óptimo proceso de evaluación: inclusivo, formativo, continuo, recurrente, juicioso, resolutivo y cooperativo. También considera que la evaluación, si bien puede partir de un objeto específico, necesita involucrar, de manera integral, todos los elementos y procesos. De esta forma, evaluar a un alumno ayudará a mejorar su desempeño y afectará también al docente, a la organización del centro educativo, a los métodos y al propio proceso educativo (AMENGUAL, 1989).

**Evaluación orientada a objetivos:** suele utilizar los objetivos expuestos por los patrocinadores o por el propio profesional como principales organizadores conceptuales del estudio (STAKE, 2006).

**Evaluación orientada hacia los resultados:** consiste en determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas, los currículos y la enseñanza (TYLER, 1950).

**Evaluación para el aprendizaje:** considera el aprendizaje como un proceso social y cultural en el que el individuo construye significados. La evaluación para el aprendizaje es un intento consciente de convertirla en un elemento productivo del proceso de aprendizaje, lograda en el aula y entendida como una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje efectivos. Se acerca más a las ideas de estilos de aprendizaje e inteligencia emocional. Esta concepción entiende que la evaluación es un elemento dentro de un sistema más amplio que incluye el currículo, la cultura escolar y los métodos de enseñanza. Aquí, la evaluación se interpreta de manera



amplia y se refiere a la obtención de evidencias relacionadas con la situación específica de los estudiantes para proporcionar retroalimentación que los ayude a avanzar. Su énfasis está en la autorregulación y autonomía de los estudiantes en relación con su aprendizaje, competencia que se desarrolla a través de la autoevaluación y el diálogo en el aula (STIEG *et al.*, 2018a).

**Evaluación para el perfeccionamiento (Modelo CIPP):** concibe la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Evaluación parcial:** es la que pretende el estudio de determinados componentes o dimensiones de la totalidad (rendimiento en un aspecto concreto de la personalidad, de un elemento del currículum en particular (ESCAMILLA; LLANOS, 1995). Corresponde a la que se puede realizar, por ejemplo, en una reunión de padres, al final de un período escolar, para conocer la marcha de un ciclo o incluso para autoevaluar al equipo directivo, constituyendo, por lo tanto, en la evaluación de las partes dentro de un proyecto educativo más amplio.

**Evaluación participativa:** en ella el evaluador se involucra activamente con el objeto de la evaluación y no es ajeno al proceso o trabajo que se evalúa. Tiene características muy similares a la investigación participativa (CERDA, 2000).

**Evaluación participativa y constructiva:** sostiene que los conceptos de conocimiento y evaluación son valiosos. El primero es considerado un producto social y el segundo, un proceso dinámico, interactivo y centrado en el sujeto, enfatizado en los instrumentos que construye a partir de la realidad que percibe para transformar la visión de sí mismo, del otro y del mundo que le rodea. Se orienta a la valorización como reflexión crítica de los procesos de aprendizaje que reivindican la dignidad humana para promover la equidad y la igualdad social de los estudiantes. Fomenta la participación plena y efectiva de la familia y demás miembros del contexto social. También anima a los docentes a reflexionar sobre su metodología de enseñanza con el fin de repensar, reconducir y mejorar su práctica educativa, con el fin de minimizar la exclusión de los estudiantes de los diferentes niveles educativos (HIDALGO; SILVA, 2003).

**Evaluación pedagógica:** proceso sistemático que determina en qué medida unos objetivos son alcanzados por los alumnos. Comprende a la vez la descripción cualitativa y cuantitativa

de los comportamientos, y comparta además unos juicios de valor que, afectan a su deseabilidad (LANDSHEERE, 1988).

**Evaluación por criterios:** consiste en la fijación de unos criterios externos bien formulados, concretos, claros, para proceder a evaluar un aprendizaje, tomando como punto y referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar, al margen del nivel personal del grupo (POPHAM, 1980). Modelo de carácter comparativo, cuya función valoradora se fundamenta en ubicar a cada alumno con relación al grado de consecución de unos objetivos previamente fijados (JIMÉNEZ, 1994). Es evaluar a cada alumno de acuerdo con un criterio previamente especificado y suficientemente preciso. Este tipo de evaluación supone la determinación de algunas características que se señalan como específicas de los objetivos operativos (MEDINA; SEVILLANO, 1991).

**Evaluación por logros:** en ella los logros preestablecidos o construidos en el proceso se constituyen en los objetivos centrales de la evaluación. Los objetivos y el proceso se organizan en torno a los logros, los cuales se deben alcanzar y conseguir al finalizar el proceso evaluativo (CERDA, 2000).

**Evaluación por objetivos de comportamientos:** concibe la enseñanza como una tecnología, un conjunto de técnicas que conducen a un fin preestablecido, y en consecuencia la evaluación consiste en comprobar el grado en que el comportamiento actual del alumno exhibe los patrones definidos con anterioridad por los objetivos del programa (GIMENO-SACRISTAN; PÉREZ, 1983).

**Evaluación predictiva:** predice las posibilidades de éxito de una persona en una determinada rama de formación (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Evaluación preordinada:** se centra por lo general, en el grado en que han sido alcanzados los objetivos preestablecidos; el evaluador recopila, analiza y presenta los resultados de acuerdo con un plan previamente establecido (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación preventiva:** consiste en anticipar la realidad emitiendo hipótesis sobre el futuro; más allá de las posibilidades de éxito, se evalúa la oportunidad de tomar tal decisión en función de la evolución estimada de uno u otro parámetro (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Evaluación procesal:** considerado como competidora, tiene un carácter formativo y progresivo (DELGADO, 1996). Moviliza nuevos conocimientos desde su función de retroalimentación (AHUMADA, 2005). También hay autores que asocian la evaluación procesal con un concepto de continuo (AMENGUAL, 1989) y/o orientadora y reguladora

(ROSALES, 2000). Tiene la finalidad de introducir sobre la marcha las rectificaciones a que hubiera lugar en el proyecto educativo y tomar las decisiones adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito del alumno (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Evaluación promocional:** decide la promoción escolar conforme a las capacidades del alumno. Aporta la ayuda psicopedagógica adecuada para la promoción y ayudarle a superar las dificultades con las que se encuentra (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación propedéutica:** es la que se realiza en una educación preparatoria que ha de sentar las bases para la formación posterior, y que ha de asegurar a los alumnos el paso armónico hacia otras etapas del proceso educativo (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación propia:** registro verbal o escrito; o una crítica de los procesos, técnicas y estrategias a la solución de problemas usada en la ejecución de un trabajo dado (MEDINA *et al.*, 1998).

**Evaluación psicopedagógica:** modalidad de evaluación educativa considerada como uno de los elementos clave para la atención a la diversidad. Se trata de un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevantes sobre los distintos elementos que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan y pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

**Evaluación punitiva:** es la evaluación que pone el acento en el castigo o la penalización como factor de aprendizaje (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación reflexión sobre la enseñanza:** identifica, en el objeto de la evaluación, las causas, los aspectos previstos e imprevistos, los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus componentes. Su contextualización (circunstancias) involucra desde aspectos didáctico-pedagógicos hasta aspectos institucionales y socioculturales. Sus agentes, representados por quienes evalúan, pueden ser desde docente-alumno, sociedad-administración y personal involucrado en tareas educativas. Además de reflexionar sobre la práctica pedagógica, la evaluación permite verificar y optimizar los resultados y los procesos de enseñanza y aprendizaje (ROSALES, 2000).

**Evaluación reguladora:** asume la evaluación como la piedra angular de todo el dispositivo pedagógico y, por tanto, debe permitir reconocer cuáles son las dificultades que encuentran

los estudiantes en su proceso de aprendizaje y cuáles son las mejores estrategias para superarlas. Entre los elementos que favorecen la evaluación como norma, destaca la comunicación entre docente y alumno, como proceso que facilita la negociación y permite llegar a un acuerdo. Además, entiende que, para enriquecer el trabajo colectivo y construir un proyecto educativo, más que reflexionar sobre por qué, para quién, qué y cómo evaluar, el docente debe enseñar a los alumnos a autoevaluarse (ROSALES, 2000).

**Evaluación respondiente:** valor observado comparado con alguna norma. Método que subraya marcos para el desarrollo del aprendizaje, las transacciones didácticas, los datos para los juicios, el informe holístico y la asistencia a los educadores (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Evaluación responsiva:** se centra en la percepción y el conocimiento como un proceso de negociación, por lo que a veces se le llama modelo de negociación. En la evaluación responsiva, el evaluador negocia con el cliente lo que debe hacer y responde a lo que los diferentes destinatarios quieren saber. En ella, el evaluador responde a intereses y presiones internas sobre el programa, pero no está obligado a representar ningún punto de vista propio o ajeno sobre la evaluación. La participación activa es un criterio para reflejar el punto de vista de un grupo en la evaluación. Propone tres etapas en el desarrollo de la evaluación: las circunstancias previas (las históricas), las transacciones (las interacciones y modificaciones producidas durante el desarrollo) y los resultados (los productos finales) (STAKE, 1975).

**Evaluación satisfactoria:** es cuando responde a las posibilidades personales del alumno (FERNÁNDEZ; SARRAMONA, 1984).

**Evaluación sin mentas:** el evaluador permanece a propósito ignorante de las metas fijadas para el programa, e investiga los efectos de éste independientemente de sus obligaciones (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Evaluación sistemática:** es la que está vinculada a un proceso determinado, y obedece a un plan preconcebido. Debe ser útil para identificar lo bueno y lo malo de lo que se está evaluando (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Evaluación suficiente:** es cuando se alcanzan los mínimos exigidos socialmente (FERNÁNDEZ; SARRAMONA, 1984).

**Evaluación sumativa:** también llamada de acreditativa opera en los procesos de enseñanza y aprendizaje a corto plazo, pudiendo en algunos casos denominarse evaluación final (COLL; MARTÍN, 1996), de salida o confirmatoria (DELGADO, 1996). En este caso, el aprendizaje

se evalúa para: identificar el nivel alcanzado por el estudiante; determinar la eficacia de todos los elementos del proceso educativo; certificar a partir de una comparación interindividual, clasificar y calificar (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997). También permite: la identificación de variables; especificación de unidades o rangos conmensurables; la construcción de un instrumento de evaluación; la recolección, elaboración, análisis, interpretación y aplicación práctica de datos (IBAR, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Evaluación útil:** está concebida para acelerar el proceso de aprendizaje mediante la comunicación de lo que, de otra forma, no se comprendería o se entendería equivocadamente. Es la evaluación para mejorar las decisiones en lugar de evaluaciones para determinar el logro de los objetivos (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Evaluación:** es una recogida de información rigurosa y sistemática, para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación, con objetivo de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Esas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (CASANOVA, 1995).

**Evaluar:** es el acto de valorar la realidad que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y/o toma de decisiones en función del juicio de valor emitido (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Examen oral:** se presta a valorar prácticamente todos los objetivos educativos con la excepción de la comprensión y la expresión escrita (PÉREZ; GARCÍA, 1989). También llamado entrevista libre, no guiada por un plan preestablecida y en la que las cuestiones formales no están en relación explícita con los objetivos definidos con anterioridad, sino que están en función del desarrollo de la relación percibida por el evaluador (DE KETELE, 1995).

**Examen:** actividad y técnica que pretende valorar los conocimientos que poseen los alumnos después de la enseñanza impartida, la habilidad para relacionar y aplicar las adquisiciones logradas, y la adecuada expresión de las mismas. Instrumento utilizado por los profesores con finalidad de control o sanción o de orientación y ayuda al alumno para facilitar la consecución del éxito y al propio profesor para mejorar su proyecto educativo (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Exposición escrita:** el alumno construye un texto en el que expresará todos los aspectos que a él le parezcan verdaderamente significativos de su trabajo (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Exposiciones artísticas:** obras realizadas a partir de un tema y que se materializan en diferentes manifestaciones artísticas (expresivas, orales y visuales).

**Exposiciones de equipo:** trabajos presentados por grupos de alumnos y utilizando materiales expositivos de diferentes naturalezas.

**Exposiciones individuales:** trabajos presentados individualmente por un alumno y utilizando recursos materiales expositivos de distinta naturaleza.

**Fases del proceso evaluador:** recogida de datos; análisis de la información obtenida; formulación de conclusiones; establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado; adopción de medidas para continuar la actuación correctamente (CASANOVA, 1995).

**Feedback:** este término inglés ha sido generalmente traducido al español como retroalimentación, aunque a veces se usan también retro regulación, retroacción o referencia. Su aplicación al campo de la educación determina que los resultados que se van logrando influyan en la previsión inicial y cada una de las fases.

**Ficha anecdótica:** son descripciones escritas de las observaciones que han hecho los profesores de sus alumnos. Estas descripciones son notas factuales más que interpretaciones de lo que ha ocurrido (TENBRINK, 1991).

**Ficha antropométrica:** tabla con información a recopilar sobre medidas corporales para datos medibles posteriores.

**Ficha con dibujos simbólicos:** hoja con dibujos sencillos que expresan sentimientos y/o reacciones respecto a los contenidos trabajados en clase y que se pueden contestar marcando la opción según el sentir del alumno que involucre diferentes aspectos del aprendizaje.

**Ficha de autocontrol:** permiten a los alumnos relacionar su actuación con sus objetivos y hacer ajustes en sus esfuerzos, dirección y estrategias cuando sea necesario. No obstante, esto supone un compromiso con estos objetivos de aprendizaje, un primer paso que, con frecuencia, se subestima en el aula (STOBART, 2010).

**Ficha de autoevaluación:** es de gran utilidad para habituar al alumno a auto controlarse y regular su propia actividad educativa (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de auto-observación:** es eficaz si el alumno es capaz de relacionar el resultado de la auto-monitorización con el trabajo desarrollado. Si relaciona significativamente su trabajo con la representación de los resultados, se podrá comprobar la reactividad. En la auto-observación

el estudiante debe ser capaz de hacer la auto-regulación de los procesos de aprendizaje, y por lo tanto, no es apropiada para alumnos muy jóvenes (PLESSI, 2017).

**Ficha de coevaluación:** tabla con preguntas que están destinadas a evaluar a los compañeros. Es decir, es una forma de registro que privilegia la acción colaborativa en los procesos de evaluación, pero que tiene la evaluación por pares como centro del proceso.

**Ficha de control:** constituye una herramienta importante y fiable para la recogida de información, siendo de gran utilidad para la clasificación de alumnos y grupos en categorías, el análisis de diferencias entre ellos, la verificación de hipótesis, la predicción de resultados, la selección de los sujetos que mejor se adaptan a las exigencias de un puesto. Proporciona una valoración normativa, ya que compara el desempeño que manifiesta cada alumno y lo relacionan con los niveles que presenta el grupo del que forma parte (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZIO, 2007).

**Ficha de escala de actitudes:** consiste en un cuestionario con una lista de enunciados o con adjetivos bipolares para solicitar de los encuestados que respondan, de acuerdo con unos grados, según sus sentimientos o actitudes. Están diseñadas para diagnosticar actitudes grupales, no individuales (BOLÍVAR, 1995).

**Ficha de escala de calificación:** conjunto de características y comportamientos a juzgar y algún tipo de jerarquía. El observador emite un juicio de valor sobre el rasgo observado mediante una graduación que va de lo máximo a lo mínimo (BERNARDO, 1991).

**Ficha de escala de clasificación o puntuación:** son un continuo que permite ubicar al individuo en relación con el grado de desarrollo de la conducta o característica buscada. Se utilizan para controlar el aprendizaje o para evaluar el rendimiento deportivo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de escala de comportamiento:** tabla representada por una escala de actitudes de los estudiantes hacia la materia y los respectivos contenidos trabajados en la situación de aula.

**Ficha de escala de control dinámico para educación física:** es un instrumento desarrollado con el objetivo de realizar una evaluación psicomotriz de los niños abarcando un conjunto de pruebas muy diversificadas y grados de dificultad para medir el desarrollo motor de los niños. A través de este instrumento se pueden detectar características específicas del desarrollo infantil, ya sean retrasos en el desarrollo motor y alteraciones en el equilibrio, coordinación, lateralidad, agilidad, sensibilidad, esquema corporal, estructura y orientación espacial, gráfica y afectividad (ROSA NETO, 2002; SANTOS, 2006).

**Ficha de escala de desempeño:** uno de los objetivos de esta evaluación es obtener información para retroalimentar a los profesores sobre sus prácticas educativas con el objeto de buscar mecanismos para mejorarlas. O sea, en la práctica sirve para determinar las necesidades de capacitación, de perfeccionamiento o de actualización del docente (CERDA, 2000).

**Ficha de escala de estimación:** pretenden graduar la presencia de una conducta basándose en una observación estructurada o sistemática. Una escala de estimación útil para observar comportamientos que se producen con frecuencia y en la que se interesa cuantificar su grado o intensidad (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZIO, 2012).

**Ficha de escala de evaluación de actividades de trabajo en equipo:** cada uno valora lo que le ha parecido más interesante acerca del tema trabajado (CASANOVA, 1997).

**Ficha de escala de incidencia:** son descripciones que el docente considera interesante tener en cuenta en el momento en que suceden. Un conjunto registrado de esos incidentes a lo largo del curso puede servir como una evidencia, objetiva y longitudinal, de las actitudes y comportamientos mantenidos por el estudiante, de las causas o motivaciones de su comportamiento, así como, si se ha producido algún cambio (AHUMADA, 2005).

**Ficha de escala de observación:** este instrumento recoge capacidades o situaciones que observar, y utiliza como clave algún tipo de escala numérica o verbal. También se le conoce como escala de estimación, escala de evaluación, cuestionarios de observación o escalas de valoración descriptivas (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Ficha de escala de valoración:** consiste en un registro de datos en el cual se reflejan ordenada y sistemáticamente los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse, en relación con una persona o una situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente (CASANOVA, 1995).

**Ficha de escala del tipo Likert:** en las que un conjunto de declaraciones en forma de enunciados sobre el tema objeto de la medida se valoran en cinco o más grados (ARCE, 1994).

**Ficha de escala gráfica:** es la que valora los objetivos e indicadores dentro de un continuo marcado con aspas, puntos o descripciones concisas, que permite posteriormente elaborar un gráfico uniendo los puntos señalados al valorar cada ítem (CASANOVA, 1995). La clasificación o característica va seguida de una línea horizontal sobre la que se indica la



característica percibida por el observador que se puede clasificar en: siempre, casi siempre, a veces, rara vez, nunca (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de escala numérica:** es la que valora los objetivos o indicadores mediante una serie ordenada de números (CASANOVA, 1995).

**Ficha de escala Thurstone:** las conocidas escalas de Thurstone, permitieron estructurar la mayoría de los instrumentos de observación de comportamientos actitudinales, cuya información no siempre finaliza en una interpretación acertada o por lo menos, reconocida como cierta por el sujeto evaluado o por los que lo conocen. En la sociología, estadística, psicología, pedagogía y otras áreas abundan las escalas, cada una de las cuales cumplen funciones muy específicas en los procesos de medición y evaluación (CERDA, 2000; AHUMADA, 2005).

**Ficha de escalas descriptivas:** consisten en breves descripciones en forma concisa y exacta sobre la característica observada. Hoja de ejemplo que contiene nivel de juego de fútbol (control de balón en el fútbol, demarcación del oponente) (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de escalas numéricas:** tienen un 0 y un 10 y los intervalos son idénticos. Se pueden utilizar en clases de atletismo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de escalas ordinales o cualitativas:** sirven para ordenar a los individuos según cada prueba en la que son evaluados en: muy malo, insuficiente, bueno, muy bueno y excelente. Un ejemplo para su uso puede ser a través de una ficha que evalúe a los alumnos de la clase de voleibol: toque de dedos, pase frontal, pase posterior y recepción (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de estudio de caso:** el enfoque del estudio de casos implica a las personas a través de la negociación, la entrevista y la respuesta a evaluaciones provisionales, aunque sea el evaluador quien redacte el informe. Para que las personas participen en calidad de destinatarios principales, la evaluación ha de ser inmediata y comprensible (HOUSE, 1994).

**Ficha de evaluación inicial:** permite al profesor determinar los conocimientos previos y conocer de este modo el nivel de todos y cada uno de los alumnos en cada materia, lo que ha de servir como punto de partida para desarrollar aprendizajes posteriores (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Ficha de eventos:** tiene por objeto examinar el proceso de registrar y reportar eventos y procesos. Ella puede evaluar los eventos cómo: sobresaliente, bueno, regular, mediocre, deficiente (LAMAS, 2006).

**Ficha de expediente:** es un registro en el que recogen las notas que son indicadores del rendimiento de un alumno. Es conveniente que informe de la realización cognoscitiva y no cognoscitiva de los alumnos, con explicación y recomendaciones (TENBRINK, 1991).

**Ficha de intervalo:** registro de un comportamiento observado en cualquier momento durante el período de observación (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de inventario:** por lo común, se evalúan las opciones que se hayan establecido a un conjunto más completo de proposiciones relacionadas con algún rasgo característico bien definido (LAFOURCADE, 1973). Existen diferentes tipos entre ellos: el inventario de ansiedad estado competitivo – versión dos (MARTENS; VEALEY; BURTON, 1990), el cuestionario de ambiente grupal (WIDMEYER; BRAWLEY; CARRON, 1985) y el inventario de confianza de rasgo y estado (VEALEY, 1986).

**Ficha de observación diagnóstica:** se utiliza para conocer aspectos comunes a todas las áreas pedagógicas donde está involucrado el estudiante y que sirven de juicios para elaborar evaluaciones de proceso diferenciales (MUÑOZ VEGA, 2006).

**Ficha de opinión personal:** utilizada para incorporar la opinión de los alumnos en los procesos de evaluación del profesorado constituye uno de los tópicos más analizados. Uno de los argumentos más utilizados por los estudiosos del tema para justificar su inclusión en la escuela se centra en que ellos son los consumidores primarios de los servicios del profesor (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Ficha de registro de evaluación final:** es una lista de control válida para hacer el seguimiento de la evaluación continua y, además, para realizar la evaluación final al terminar el periodo de evaluación establecido, en función de las necesidades o acuerdos tomados en el centro (CASANOVA, 1997).

**Ficha de seguimiento:** tiene la finalidad de ayudar a los profesores que las complementan para formalizar las observaciones del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Son de uso fundamentalmente personal por lo que cada profesor puede y debe confeccionar el modelo de hoja de seguimiento que le sea más útil (ESCAMILA; LLANOS, 1995).

**Ficha de verificación:** corresponden a un enunciado previo de los criterios de calidad que debe cumplir cualquier trabajo o mandato de aprendizaje, y que pueden ser elaborados en conjunto por profesores y estudiantes (AHUMADA, 2005).

**Ficha individual de evaluación:** es concerniente a los diferentes contenidos sobre los que se estructura el curso y teniendo en cuenta la duración y momento de la evaluación (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Fichas de escala descriptiva:** es la que valora mediante un conjunto de expresiones verbales, el grado de consecución de un objeto o la valoración de un indicador determinado. Es un registro que ofrece una rica información acerca de la consecución paulatina de los objetivos previstos y del momento en que se encuentra cada alumno durante el camino hacia esos objetivos (CASANOVA, 1995).

**Fotografías:** resulta útil para dejar constancia de múltiples elementos educativos, que pueden tener incidencia o poner de manifiesto lo que está ocurriendo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayudando así, también, a mejorar los mismos y a interpretar los resultados (CASANOVA, 1997).

**Función acreditativa de la evaluación:** tiene especial relevancia en la evaluación secundaria. Los resultados de la evaluación se convierten en calificaciones nominales y/o numéricas y, junto con otros documentos, se convierte en testimonio de valor acreditativo y social que da constancia de los estudios realizados (MEDINA *et al.*, 1998).

**Función certificadora de la evaluación:** se recoge información a fin de tomar una decisión de tipo dicotómica: declarar el éxito de un aprendizaje o suspenderlo (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función clasificatoria de la evaluación:** tiene como fin organizar grupos flexibles o adecuar las metodologías a la realidad de los alumnos cuando hay demandas organizativas en la escuela (BUISÁN; MARÍN, 1987).

**Función control de calidad de la evaluación:** está asociada a la producción de bienes y servicios. Consiste en comprobar regularmente si los objetivos establecidos se respetan en la práctica (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función correctiva de la evaluación:** consiste en determinar las causas que han originado la situación que se pretende modificar o corregir (BUISÁN; MARÍN, 1987).

**Función de desarrollo de la evaluación:** puede consistir, según los casos, en desarrollar o en concebir una organización, una teoría, una herramienta de experimentación, una obra. Se pone al servicio de un sistema o conocimiento (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función de ordenación de la evaluación:** consiste en atribuir puntuaciones a diferentes personas a fin de comparar sus rendimientos respectivos (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función de regulación de la evaluación:** se recoge información para verificar la eficacia de una acción, de un funcionamiento, de un sistema, a fin de proponer eventuales modificaciones tales como comprobar el correcto desarrollo de una sesión de formación, o verificar el funcionamiento de un servicio (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función de verificación de la evaluación:** o de acción provocada. La recogida de información encaja dentro de las actividades de medida de las variables afectadas por la hipótesis (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función descriptiva de la evaluación:** recorre información para describir fenómenos o situaciones. Según el objetivo perseguido, puede ponerse al servicio de personas, de un sistema o del conocimiento (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función diagnóstica de la evaluación:** pretende satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica (CARDONA, 1994).

**Función didáctica de la evaluación:** desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un elemento determinante de una planificación didáctica que afecta a todos los aspectos de la vida escolar que de una u otra forma influyen en el rendimiento académico de los alumnos (MEDINA *et al.*, 1998).

**Función formativa de la evaluación:** proporciona información para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje en momentos de ese proceso (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Función heurística de la evaluación:** llamada también acción invocada, es cuando la actividad está orientada hacia la emisión de hipótesis pertinentes que serán sometidas posteriormente a actividades de control (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función homogeneizadora de la evaluación:** evalúa los aprendizajes que se consideran básicos para todos los alumnos (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Función orientadora de la evaluación:** ofrece un modelo para la elaboración de criterios de evaluación que debe diseñar en los distintos niveles de concreción (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Función predictiva de la evaluación:** tiene por objetivo extrapolar una evolución, unos comportamientos, principalmente a partir de informaciones estadísticas ya existentes, a fin de tomar las medidas necesarias que sugiere dicha evolución (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función preventiva de la evaluación:** es la que, en el diagnóstico, se orientará a ayudar al alumno a que se desarrolle según todas sus posibilidades (BUISÁN; MARÍN, 1987).

**Función previsor de la evaluación:** facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos, lo que se hace operativo desde la información aportada por las modalidades inicial y formativa (CARDONA, 1994).

**Función promocional de la evaluación:** el seguimiento de la evaluación realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite asentar la promoción escolar del alumno a lo largo del sistema educativo, en conformidad con el desarrollo de sus capacidades. Contribuye a aportar la ayuda psicopedagógica adecuada (MEDINA *et al.*, 1998).

**Función prospectiva de la evaluación:** relativa al futuro remoto más allá de la función preventiva. Se ocupa de las grandes tendencias a muy largo plazo que no están ni concretadas ni operativizadas (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Función retroalimentadora de la evaluación:** es ejercida desde la modalidad formativa y va incidiendo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconduciendo los distintos elementos conformadores del modelo didáctico, y superando el carácter instrumental y referencial de la evaluación (CARDONA, 1994).

**Función sumativa de la evaluación:** valoración de productos o procesos que se consideran terminados con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor y ese producto final, decidir si el resultado es positivo o negativo (CASANOVA, 1995).

**Funcionalismo estructural:** es una rama de la antropología y las ciencias sociales que busca explicar aspectos de la sociedad en términos de funciones. Para él, cada institución cumple una función específica en la sociedad y su mal funcionamiento significa un desorden de la sociedad misma.

**Funciones de la evaluación educativa:** es el conjunto de actividades que se realizan en forma sistemática y congruente para alcanzar una finalidad determinada; en el caso educativo será para alcanzar los fines de la educación (LEMUS, 1974).

**Grabación en audio:** constituye una posibilidad de autoevaluación y coevaluación. Y también, hay que destacar la importancia que tiene para poder triangular los datos recogidos por otros medios y para posibilitar la reflexión con los propios alumnos y alumnas evaluados (CASANOVA, 1997).

**Grabación en vídeo:** instrumento de recogida y análisis de datos que permite la reproducción permanente y las situaciones referidas. La riqueza de datos que ofrece una grabación en vídeo o en cinta es enorme. Facilita la observación sosegada y el contraste de los datos recogidos (CASANOVA, 1995).

**Guía de evaluación:** instrumento estructurado en una serie de componentes sobre los cuales desea obtenerse información a través de la intervención de agentes evaluadores, internos o externos, a los que se ofrece una relación de aspectos que deben evaluar (CARDONA, 1994).

**Guión de observación:** esquema a seguir por el evaluador sobre aquellos datos considerados relevantes (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Herramienta:** instrumento necesario en el desarrollo de los oficios, que sirve para poder utilizar y medir los elementos de una investigación (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Heteroevaluación:** realizada por un evaluador distinto a las personas evaluadas. Es quizás el tipo de evaluación más corriente, a la que estamos más habituados (CALATAYUD; PALANCA, 1994). Se constituye como aquella en la que el evaluador y el evaluado no son la misma persona (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004). Suele llevarse a cabo dentro del propio centro educativo. Es el docente quien evalúa a sus alumnos o es el equipo directivo el que evalúa algunos aspectos de la propia escuela (CASANOVA, 1997; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Histograma:** representación gráfica de una distribución de frecuencias en la que los casos que quedan comprendidos en cada categoría de puntuación están representados por una barra cuyo tamaño es proporcional al número de casos.

**Historias de vida:** técnica narrativa de evaluación que permite al profesor interpretar los hechos y acciones, recuerdos y vivencias que han experimentado los alumnos (BOLÍVAR, 1992).

**Hoja de derivación:** instrumento útil en la medida que solicita del maestro un esfuerzo de concreción del problema, y requiere sobre todo una actitud de observación y de reflexión previa sobre el alumno que motiva la demanda (BASSEDAS *et al.*, 1992).

**Hoja de valores:** tiene como finalidad crear una situación de controversias para que los alumnos contrasten sus puntos de vista (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Indicador de evaluación:** descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento (CASANOVA, 1995). Criterios sobre el que se apoyan los juicios calificadores (CARDONA, 1994).

**Informe científico:** es un tipo de informe escrito que divulga los resultados parciales o totales de una investigación, los hallazgos realizados o los primeros resultados de una investigación en curso (LAKATOS; MARCONI, 2007).

**Informe de evaluación individualizado:** documento que, elaborado por los tutores, da cuenta de la situación del alumnado con respecto a los objetivos establecidos (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Informe descriptivo:** registro que presenta el número de procedimientos realizados por el alumno, informando lo alcanzado del monto total indicado como objetivo educativo.

**Informe diagnóstico:** es un modo formal de presentar gran cantidad de información diagnóstica obtenida sobre los alumnos. Incluyen información sobre rendimiento, aptitud y problemas espaciales relacionados con la salud, capacidades psicomotoras, rasgos de personalidad, intereses y desarrollo socio-emocional (TENBRINK, 1991).

**Informe escolar:** medio principal empleado para plasmar los propósitos principales del sistema de calificación (BUISÁN; MARÍN, 1984).

**Informe escrito:** es un texto que tiene como finalidad comunicar una situación de algo sobre lo que se está realizando una investigación. Puede ser solicitado como instrumento evaluativo, pero para elaborarlo de manera adecuada es fundamental tener en cuenta algunos aspectos importantes de su redacción.

**Informe final de evaluación:** constituye el punto final del proceso diagnóstico y consiste en una información oral y escrita de los resultados del mismo, conforme a los objetivos planteados (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Informe psicopedagógico:** emisión de un juicio sobre el alumno como resultado del proceso de exploración continuada del mismo y de la interpretación de los datos obtenidos. Es un documento escrito dirigido normalmente a quien nos ha derivado al escolar, que resume el proceso de diagnóstico-intervención sobre dicho alumno (SUÁREZ, 1987).

**Informe:** consiste en una información de los resultados evaluativos, y se pueden distinguir tres tipos de informes: los dirigidos a los padres; los dirigidos a los profesores-tutores; los destinados a otros profesionales (BUISÁN; MARÍN, 1984).

**INPUT:** dimensión estructural y funcional del procesamiento de la evaluación de procesos cognitivos que se refiere a la información recibida: atención selectiva, percepción, organización de estímulos y almacenamiento de estímulos sensoriales (MEDINA *et al.*, 1998).

**Instrumento de evaluación:** son todos los elementos que usan los profesores para valorar el proceso de aprendizaje (CARDONA, 1994). Recursos concretos utilizados para obtener información. Son las herramientas operativas al servicio de una metodología experimental de evaluación (MEDINA *et al.*, 1998).

**Instrumento de medida:** procedimiento para apreciar objetiva y en algunos casos cuantitativamente, ciertos aspectos del rendimiento o ciertas funciones psicológicas, a un determinado nivel de medición y con cierto margen de error, dentro de las condiciones de una situación controlada (CARDONA, 1994).

**Instrumentos de observación:** se utiliza para obtener datos de una observación y pueden ser de varias clases (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Investigación de campo:** es una alternativa de evaluación que le permite al estudiante, en la situación de investigador, ejercitar la recolección de datos de una determinada realidad, leerla, para luego establecer un análisis que contribuya a la comprensión de la misma.

**Investigación de un tema:** consiste en una evaluación que se realiza a partir de un tema de investigación que debe ser desarrollado por el estudiante o grupo de estudiantes y cuyos datos pueden ser expuestos en una situación de aula utilizando diferentes recursos visuales y expositivos.

**Investigación evaluativa:** es el proceso sistemático de recogida de información con el propósito de conocer el desarrollo y los efectos de un proyecto pedagógico (LANDSHEERE, 1988).

**Ítem:** es cada una de las preguntas, cuestiones o ejercicios que dan forma a una prueba o test, pudiendo ser de distintos tipos y clases dependiendo de la materia a evaluar (HOWITT, 1968).



**Juego de aprecio personal:** usadas para la evaluación de aspectos de la personalidad contienen criterios descriptivos de características de la conducta y pueden contener escala de apreciación de Blanchard constituida por: liderato; cualidades activas positivas; cualidades mentales positivas; auto-control; cooperación; pautas de acción social; cualidades sociales éticas; cualidades de rendimiento; y sociabilidad (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977).

**Juego de simulación y dramáticos:** el *role playing* es un método específico para evaluar actitudes, y tiene una finalidad formativa en la medida en que supone situarse en lugar del otro. Ello implica la dramatización o la representación mental de distintos papeles que se asumen como propios. Requiere que los participantes adopten de forma activa el papel de otra persona, normalmente con quien tienen dificultades en sus relaciones interpersonales. El objetivo es producir cambios en la percepción y la evaluación de la otra persona (AHUMADA, 2005).

**Juego didácticos:** son alternativas que permiten trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión. Ellos viabilizan el desarrollo de aspectos cognitivos y de actitudes sociales como la iniciativa, la responsabilidad, el respeto, la creatividad, la comunicabilidad, entre otros (MARÍN GONZÁLEZ *et al.*, 2011).

**Juicio de valor:** habilidad para reconocer y responder a los asuntos ético-morales. Los niños necesitan aprender las tipificaciones consistentes del bien y del mal propias de su cultura a fin de poder desarrollar respeto por la humanidad y dignidad de todos los hombres (VALETT, 1990).

**Juicios:** facultad del entendimiento para emitir una valoración sobre el contenido de un pensamiento que puede o no convertirse en el objeto de una afirmación.

**Límites de la evaluación:** se encuentran en aquellos objetivos que previamente se han establecido y que se pretenden alcanzar (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Lista de control:** consiste en identificar si ciertas habilidades o características están presente o no en un sujeto o en un grupo. No se constata la intensidad o frecuencia como en las escalas, sino que se trata de contrastar si se da o no ese rasgo en un sujeto (BUISÁN; MARÍN, 1984).

**Lista de corroboraciones (Chek-list):** consiste en una relación nominal de características preparadas con anterioridad a la observación. Se trata de aseveraciones que se refieren a rasgos de comportamiento, actuación de algún área o algún producto de alguna situación. Únicamente existe el juicio de sí o no.

**Lista de cotejo o comprobación:** se emplean con más frecuencia en aquellas tareas o procesos que pueden reducirse a acciones muy específicas o para evaluar productos donde se deberán apreciar cuales características deseables están presente o no. Igualmente pueden ser aplicadas para verificar la existencia o inexistencia de determinadas conductas prescriptas en ciertas normas reglamentarias o intentadas a través de la acción escolar. Las listas de cotejo adquieren mayor generalización en: salud y educación física; agricultura, artes industriales, dibujo, música, economía doméstica y en cualquier otro campo donde se deba recurrir a la observación para evaluar determinados resultados del aprendizaje (LAFOURCADE, 1973).

**Lista de criterios:** pueden ser cerradas, con un número ya definido de criterios o abiertas, en las cuales el alumno ya puede ir introduciendo sus propios enunciados para el análisis. Desarrollan la capacidad y análisis, de reflexión y de creatividad (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Lista de participación:** son instrumentos para tratar de observar, analizar y caracterizar las intervenciones y las actitudes de cada participante durante una sesión grupal (ZABALZA, 1988).

**Lluvia de ideas:** El *brainstorming* o lluvia de ideas, además de una actividad dinámica de grupo, puede ser utilizada como una actividad evaluativa siendo desarrollada para explorar el potencial creativo del estudiantado o de un grupo de alumnos, basándose en la creatividad poniéndose al servicio de unos objetivos predeterminados.

**Ludograma:** a partir de la realización de un juego, es posible poner en un archivo las circulaciones que realiza el globo entre los jugadores. Algunos lo juegan más a menudo, otros menos o nunca. Varias pueden ser las razones que motivan estos hechos, algunas son de orden físico (habilidad, destreza), pero otras están relacionados a las afinidades o rechazos que existen afectivamente entre los jugadores (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Macroevaluación:** es la que se realiza en la evaluación e las grandes dimensiones educativas, como el estudio comparado entre distintos países o los sistemas educativos de un país o Comunidad Autónoma (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Mapa cognitivo:** técnica de representación. Los mapas cognitivos son representaciones gráficas de las conceptualizaciones de los alumnos (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Mapa conceptual:** es un procedimiento gráfico para explicitar conocimientos sobre conceptos y relaciones entre los mismos en forma de proposiciones verbales. No solo es un

instrumento útil para la instrucción de contenidos conceptuales, sino también para la evaluación del proceso de asimilación de los mismos.

**Mapa de interacción:** expresión gráfica (generalmente sobre un plano de la clase) de la posición y movimientos de los sujetos observados (ZABALZA, 1988).

**Mapa semántico:** los mapas semánticos se están sustituyendo por los mapas mentales creados por Buzán (1996), quien los define como una manera de representar las ideas relacionadas con un concepto en forma simbólica o gráfica utilizando colores e imágenes, lo que permite visualizar de mejor manera sus conexiones. Se refieren a una actividad que desarrolla al máximo las capacidades y potencialidades del cerebro a través de una adquisición acelerada de conocimientos (AHUMANA, 2005).

**Maqueta:** o modelo es una representación a escala reducida de un objeto, sistema o estructura, o incluso un boceto. Puede ser utilizado como instrumento de evaluación, ya que puede expresar procesos de aprendizaje, entre ellos, las prácticas corporales vivenciadas en las clases de Educación Física (SANTOS *et al.*, 2019a).

**Matriz sociométrica:** distribución rectangular de números o símbolos que expresan las relaciones de grupos de personas entre sí. Generalmente son cuadradas y se constatan las elecciones entre personas (KERLINGER, 1975).

**Media:** medida de tendencia central que equivale a la media aritmética de las puntuaciones de una distribución. Se obtiene sumando todas las puntuaciones y dividiendo por el número de puntuaciones de la distribución (POPHAM, 1980).

**Mediana:** medida de tendencia central. Es el punto medio de una distribución de puntuaciones (POPHAM, 1980).

**Medición:** cuantificar una propiedad de un sistema concreto es proyectar el conjunto de grados de la propiedad sobre un conjunto de números, de tal modo que la ordenación y especiación de los números refleje el orden y la especiación de los grados. Y medir es determinar efectivamente algunos de esos valores numéricos (BUNGE, 1976).

**Medida:** acción o acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa sobre cualquier hecho o comportamiento (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Medir:** consiste en asignar números naturales a objetos conforme a ciertas reglas (KERLINGER, 1975).

**Mepoa 90:** método de evaluación que adopta un criterio mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo. Los factores se agrupan en cinco bloques: medio socio-económico-cultural y familiar, edificio y medios materiales, profesorado, organización y alumnado (CARDONA, 1994).

**Mesas redondas:** espacio evaluativo donde el estudiante tiene la oportunidad de experimentar, pensar, dialogar y expresar críticamente sus opiniones acerca de determinado tema. Prevalece el protagonista del alumno como agente del proceso de aprendizaje.

**Metaevaluación:** es la evaluación de la evaluación. Puede ser formativa si ayuda al evaluador a planificar y realizar una evaluación solvente, o sumativa si proporciona al cliente pruebas acerca de la competencia técnica del evaluador principal y de la solvencia de sus informes (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Método tyleriano de evaluación:** parte de un estilo educativo orientado hacia los objetivos de tal manera que la evaluación se basa en comprobar la coincidencia de los objetivos de un programa con los resultados reales (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Metrología deportiva:** representa una parte de la Metrología general cuyo objeto específico es el control y las medidas en el deporte. El área de Metrología también engloba mediciones de diferente naturaleza: psicológica, biológica, sociológica y pedagógica. Las medidas más conocidas son: el nivel de conocimiento, el grado de fatiga, la expresividad de los movimientos y el dominio técnico. En cada uno de estos casos es posible establecer las relaciones “mayor-igual-menor”. En el deporte, a menudo es necesario expresar indicadores numéricos en las competiciones de patinaje artístico, por ejemplo, el dominio técnico y el nivel artístico se expresan numéricamente en las calificaciones de los jueces. En el sentido más amplio del concepto, todas las competiciones deportivas están involucradas en evaluaciones con características de medición metrológicas, es decir, de las mediciones del deporte (ZATSIORSKI, 1989).

**Microevaluación:** es la evaluación educativa que se realiza en las dimensiones de un contexto reducido concreto, siendo los centros docentes la base para su proceso (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Modelo basado en la formulación de juicios:** son diseños de evaluación en los que las conclusiones de los evaluadores son determinantes a la hora de decidir sobre la calidad de una intervención o de un programa educativo (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo basado en la consecución de metas u objetivos:** aportado por varios autores. Tyler, por ejemplo, desde un enfoque de consecución de objetivos, atribuye a la evaluación un carácter dinámico de los procesos de aprendizaje. Para Adams, el proceso de evaluación se basa en mediciones y el proceso se centra en las observaciones del comportamiento. Taba, argumenta que el proceso de evaluación consistirá en determinar y estimar los cambios producidos en relación a los objetivos preestablecidos (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo CIPP:** desarrollado por Stufflebeam y Guba a principios de la década de 1970, la evaluación debe usarse sistemáticamente de manera continua y cíclica. Para ello, se describen tres pasos para especificar, obtener y sintetizar la información que se debe ofrecer a los tomadores de decisiones. Entre los tipos de decisiones que se toman según este modelo se encuentran: homeostáticas, incrementales, neomovilísticas y metamórficas (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo conductista:** pretende identificar y describir la conducta y el contexto en el que se produce la forma objetiva y lo más científicamente posible (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo constructivista:** considera la educación como un proceso de interactividad alumno-profesor. La evaluación está integrada en los procesos de enseñanza y el profesor juega un papel activo (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo CSE:** debe su nombre al hecho de que fue desarrollado por Alkin en el Centro de Estudios de Evaluación de la Universidad de California. En este modelo, la evaluación está orientada a facilitar la toma de decisiones, tanto de los procesos como de los productos que se originan durante su desarrollo. Consta de cinco pasos: determinación de objetivos; selección de un programa; programa en desarrollo; análisis de los productos de cada componente; evaluación de resultados finales (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo cualitativo:** ofrece mayor riqueza y datos útiles para comprender en toda su amplitud y profundidad el proceder de las personas y que permite, por lo tanto, la posibilidad de intervenir y perfeccionar su desenvolvimiento o situación (CASANOVA, 1995).

**Modelo de acreditación:** utiliza criterios de evaluación determinados a priori, al tiempo que facilita modelos para la toma de decisiones cuyo objetivo es esbozar, obtener y ofrecer información (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo de evaluación como crítica artística:** la evaluación fue desarrollada por Eisner, teniendo en cuenta la comprensión de las especificidades de la situación en la que se desarrollan los procesos de enseñanza (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo de evaluación continua:** se basa en la posibilidad de disponer permanentemente de información acerca del camino que está siguiendo el estudiante en su proceso total como persona (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Modelo de evaluación institucional (*accountability*):** se fundamenta sobre la rendición de cuentas de las inversiones que se han realizado en una institución. La estimación evaluativa en términos costo/eficacia, cuando hace referencia a instituciones educativas, no se agota en la simple explicación es cómo y en qué se ha gastado el dinero invertido. Se hace preciso justificar las inversiones realizadas en función de los logros conseguidos (CARDONA, 1994).

**Modelo de evaluación sin objetivos:** propuesto por Scriven (1973), se compone de tres fases: inferencia de los efectos del programa a partir de la inspección de todos sus componentes; elaboración de medidas para saber en qué medida se alcanzan las metas; elaboración de estrategias para identificar las consecuencias del programa.

**Modelo de evaluación:** abstracción ideal de cómo debe llevarse a cabo un proceso de análisis y estimación ponderada de una realidad concreta (CARDONA, 1994).

**Modelo de Godbout:** plantea que la evaluación de las habilidades motrices en Educación Física debe ser contemplada desde sus vertientes cualitativa y cuantitativa (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo de procesamiento de la información:** defiende la obtención de datos sobre la adquisición, almacenamiento y utilización de la información por parte del sujeto en el modelo mediacional (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo del Somelier:** basado en el criterio de conocimiento, experiencia y confianza; se delega al catador de vinos (en nuestro caso la metáfora alude al docente), la autoridad para decidir y aconsejar sobre vinos según el contexto gastronómico y social (en nuestro caso proceso y resultado de aprendizaje de los alumnos según el contexto) (LAMAS, 2006).

**Modelo diagnóstico:** su objetivo general es facilitar a la propia institución un perfil de los asuntos fuertes y débiles de su organización y de su funcionamiento, lo que constituirá la base en la que diseñar y desarrollar sus propias estrategias de mejora dentro de un proceso formativo (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo ecológico:** se pretende evaluar al sujeto en varios contextos, por cuanto se concibe la conducta individual como dependiente del contexto global. Se trata de evaluar el funcionamiento de un individuo en un contexto nutual en dos disensiones: molecular

(aspectos fácilmente reconocibles) y molar (situación socioeconómica y nivel de cultura) (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo etnográfico:** se trata de un modelo, desde el centro como unidad que permita acceder a la configuración de la existencia de nuevos y comunes espacios de gestión institucional (CARDONA, 1994).

**Modelo evaluativo de auditoría:** aplicado a la evaluación de centros educativos, constituye una adaptación del enfoque empresarial que subyace en la denominada auditoría integral. Se propone analizar todos los aspectos relevantes del centro para facilitar la toma de decisiones (CARDONA, 1994).

**Modelo evaluativo de enjuiciamiento:** tiene su base en la emisión de juicios ofrecidos por diversos profesionales sobre la base de criterios que pueden ser internos o externos. La comparecencia de distintas opiniones habrá finalmente de integrarse para lograr un consenso en la estimación (CARDONA, 1994).

**Modelo evaluativo de facilitación de decisiones:** pretende el análisis de todos los componentes de un centro sin prejuicios de que puedan trasladarse los resultados parciales que convenga a las diversas instancias internas y externa del mismo (CARDONA, 1994).

**Modelo evaluativo experimental:** se basa principalmente en un diseño que incluye plan, estructura y estrategias. Un buen diseño experimental parte de una hipótesis, una constatación de las variables que implica y una comprobación de la validez o no de la hipótesis (CARDONA, 1994).

**Modelo evaluativo observacional:** se fundamenta en la recogida de información directa y presencial de los hechos que ocurren y mientras acontecen. Este modelo utiliza como técnica evaluativa predominante la observación, tanto en su modalidad etnográfica como en la del tipo participante (CARDONA, 1994).

**Modelo evolutivo:** el comportamiento del sujeto se percibe como un desarrollo en varias fases. Los resultados de la evaluación se presentan en términos de equivalencia con la edad (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo integrador:** existen cinco características principales que definen la actitud que anima a este modelo: integrador, asequible, sistemático, ideográfico e interaccionista (SUÁREZ, 1987).

**Modelo modo operandi:** también de Scriven, determina que el proceso de evaluación consiste en detectar (dentro de un grupo) la existencia de ciertas características que lo hacen concordar, a través de hipótesis de trabajo, con ciertos patrones de comportamiento (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo naturalista:** defiende una perspectiva plural y globalizadora considerando los grupos y contextos naturales del aprendizaje artístico en su totalidad. Y para ello utiliza métodos interactivos y técnicas de comunicación informales (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo psicométrico:** se pretende determinar las características y un individuo en relación con la edad cronológica o mental de sus compañeros. Los datos derivan de comparar e interpretar la actuación de las puntuaciones de los test de un individuo con respecto a una norma explícita (MEDINA *et al.*, 1998).

**Momentos de la evaluación:** muestran los momentos en que se desarrolla la evaluación: inicial, procesal y/o final. Se definen según las necesidades del evaluador y/o según las demandas establecidas por agentes externos al proceso de enseñanza y aprendizaje (STIEG *et al.*, 2022).

**Monografías:** consiste en un texto de disertación que trata de un tema en particular que involucra la ciencia, el arte, una localidad, entre otros. Es comúnmente escrito por una sola persona y puede considerarse uno de los principales tipos de textos científicos.

**Montajes audiovisuales:** es una parte del proceso de posproducción audiovisual. Como estrategia evaluativa puede englobar a cualquier producción que implica un proceso de edición de vídeo y fotos con sonidos o música, que, a su vez, constituirá la versión final del material que será evaluado por el docente.

**Naturaleza de la evaluación:** constituida por las dimensiones cuantitativa y cualitativa. Sea la evaluación cuantitativa o cualitativa, es necesario sacar de ella todo su potencial. Esto corresponde a tener en cuenta todo el proceso de evaluación, de forma que la toma de decisiones no sea inmediata y, si los datos obtenidos llegan a asumir características cuantificables, que sean expresión de los aprendizajes efectivamente alcanzados (STIEG *et al.*, 2022).

**Notas de campo:** consisten en apuntes o notas breves que se toman durante la observación para facilitar el recuerdo posterior. Son mensajes breves y concisos que hacen referencia a hechos significativos, recogen ideas, palabras, expresiones clave, dibujos, esquemas, que



permiten un desarrollo más detallado de los acontecimientos (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Notas:** medición de lo que debe saber el alumno en función de unos objetivos determinados para el curso (LAFOURCADE, 1997).

**Observación sistemática:** estrategia que utiliza la ayuda de un plan preestablecido. El observador dirige su atención a ciertas categorías de comportamiento necesarias antes de la observación (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Observación:** examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios (CASANOVA, 1995).

**Origen de los agentes de evaluación:** se divide en internos y externos. Mientras que la primera involucra directamente a toda la comunidad escolar y repercute en direcciones que apuntan al mejoramiento estructural y organizacional de la institución de la que forman parte los evaluadores; en el segundo, las reglas y criterios de evaluación son determinados por agentes y organismos externos al entorno evaluado (STIEG *et al.*, 2022).

**Output:** dimensión estructural y funcional del procesamiento de la evaluación de procesos cognitivos que versa que las conductas reales son una demostración de la información recibida (input) y analizada (procesamiento) (MEDINA *et al.*, 1998).

**Outward Bound (Evaluación de Salida):** la evaluación que Smith, Gabriel, Schotty Padia (1976) hicieron y llamaron de Outward Bound resulta poco habitual por utilizar tanto métodos cuantitativos como cualitativos. Las dos partes se trataron por separado y ambas se incluyeron en el informe final (HOUSE, 1994).

**Paneles:** son materiales impresos propios que pueden ser utilizados en eventos, tales como ferias, congresos, conciertos, lanzamientos de libros y películas o en diversos establecimientos como empresas e instituciones educativas. Se utilizan para comunicar las ideas principales de un trabajo de investigación y pueden ir acompañadas de una explicación oral.

**Paradigma crítico de evaluación:** considera la educación como desarrollo individual y social que culmina en la formación de la persona. Es un proceso de reflexión y construcción que se inicia en los primeros años de la vida del ser humano (MEDINA *et al.*, 1998).

**Pauta de observación:** instrumento de sistematización de las observaciones, similar a las escalas de observación, en las que se presentan, además, un conjunto de indicadores o pautas (BOLÍVAR, 1995).

**Philips 66:** es una técnica que tiene como objetivo la participación de todo el grupo de estudiantes en una discusión, dividiéndolos en grupos de seis integrantes cada uno, para intercambiar ideas durante seis minutos y luego exponer sus conclusiones en el colectivo. Su uso como estrategia evaluativa favorece la fijación e integración de los aprendizajes, así como una elaboración más precisa de los conceptos y la toma de decisiones. Es un excelente instrumento para lograr la recolección de opiniones de un grupo y la apreciación de problemas de índole social, política, educativa y cultural.

**Plan de evaluación:** instrumento que permite articular todos los factores que intervienen en el proceso de evaluación, con la finalidad de garantizar la veracidad y rigor de los datos, así como la eficacia y a ser posible, la generalización de los resultados a otros contextos o situaciones semejantes (CASANOVA, 1995).

**Plenarias:** sesión o asamblea que reúne a un gran número de miembros (alumnos y profesores), con el objetivo de estudiar, discutir o resolver ciertos temas.

**Portafolio:** es un instrumento de evaluación donde se recolecta evidencias que demuestran logros de los alumnos en una o varias áreas. Tiene diversas utilidades, desde evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos, como herramienta de autoevaluación, o como medio para la evaluación externa de la labor docente. Sus propósitos incluyen: Permitir al alumno evaluar su propio trabajo, autoevaluarse y conocer sus debilidades y fortalezas; proporcionar información al docente sobre los progresos, logros y dificultades de sus alumnos; constituir una vía para mejorar el aprendizaje, cuando se cambia con métodos interactivos de enseñanza; promover el intercambio de ideas y comunicación entre los participantes; representar una herramienta útil, para mantener información a los padres y representantes; contribuir al enriquecimiento de los registros. El contenido de los portafolios deben tener: todo lo que el alumnos hay producido como producto final incluso los borradores; informes escritos (individuales o en grupo, asignaciones o tareas; problemas); exposiciones artísticas; gráficos; planes; síntesis; comentarios; autoevaluaciones; álbumes de fotos; casetes de sonidos; proyectos de investigaciones; o cualquier otro trabajo desarrollado en las clases (HIDALGO; SILVA, 2003).

**Post-Test:** conocimientos posteriores al desarrollo del programa evaluado (BOLÍVAR, 1995).

**Pregunta de apareamiento:** es válida para evaluar la habilidad del alumno para identificar la relación entre dos elementos. Son preguntas de reconocimiento dentro de las pruebas estructuradas (AVOLIO, 1987).

**Preguntas de doble alternativa:** es válida para evaluar la capacidad, para identificar la corrección de una afirmación, de una definición, de un principio, para determinar si el alumno es capaz de distinguir hechos de opiniones, de establecer relaciones de causa-efecto (AVOLIO, 1987).

**Preguntas de selección múltiple:** permite evaluar una amplia variedad de resultados de aprendizaje, desde el nivel de conocimientos más sencillo hasta el más complejo, además de adaptarse a los distintos temas. Son preguntas reconocimientos, dentro de las pruebas estructuradas (AVOLIO, 1987).

**Prescripción:** corresponde al acto o efecto de prescribir, de establecer claramente algo, especialmente en el caso de un currículo prescrito. En este caso, es todo lo que prescribe, determina, aconseja y determina como principios educativos y/o propuestas didácticas dentro de las propuestas de planificación, ya sea que provenga de esferas superiores (ministerios de educación, por ejemplo) o las que elaboran los docentes a corto plazo incluyendo planes de asignaturas (disciplinas).

**Presentación oral:** la forma de presentación puede ser variada, incluyéndose producciones, grabadas, videos o utilizando objetos. El alumno puede mostrar la evolución de su desempeño, su mejoramiento progresivo, discutir los problemas y aspectos que no ha podido resolver todavía (CAMILLONI *et al.*, 1998).

**Pretest:** conocimientos anteriores al desarrollo del programa (BOLÍVAR, 1995).

**Procedimientos de evaluación:** hacen referencia al cómo evaluar los aprendizajes. Conjunto de estrategias y técnicas de obtención de información que guían el proceso de evaluación de los alumnos y que responden a una concepción general de la evaluación asumida por el centro (GÓMEZ, 1999).

**Producción de expresión corporal:** cubre un conjunto amplio de producciones de prácticas corporales, y que está íntimamente relacionada con otro tipo de aspectos de carácter psicológico, sociológico y pedagógico como: la danza, el baile, la gimnasia, la escenificación, entre otros (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Producción de murales:** son herramientas de evaluación muy versátiles. Suelen utilizarse en la escuela para informar a los alumnos sobre eventos, arreglos, organización de clases. Sin embargo, como estrategia evaluativa, se convierte en un espacio de puesta en común de producciones, donde se pueden valorar las creaciones de los estudiantes, expresar mensajes de apoyo a una causa, exponer proyectos de vida e informar aspectos de aprendizaje sobre determinados contenidos.

**Producción de texto:** consiste en un instrumento evaluativo que tiene en cuenta el acto de exponer ideas sobre un tema determinado a través de palabras en forma de texto que se utilizará como criterio de evaluación. Para evaluar un texto se debe valorar tres aspectos: el pragmático, que tiene que ver con su funcionamiento como acción informativa y comunicativa; semántico-conceptual, del que depende su coherencia; la formal, que atañe a su cohesión. Una evaluación que pretende respetar el texto del estudiante y percibirlo en su totalidad debe suscitar algunos interrogantes: dada la situación comunicativa, las características y disposiciones de los interlocutores, y el tipo textual (VAL, 1991, 2009).

**Producción de trabajo en equipo:** tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo. Se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, actuaciones especialmente destacadas de algunos alumnos (CASANOVA, 1997).

**Producción musical:** seguimiento continuado de las actividades realizadas siguiendo de cerca el plan de trabajo dentro o fuera del aula, involucrando producciones musicales (CASTILLO ARREDONDO, 2002).

**Producción oral:** se pueden incluir en estas producciones los diálogos, las entrevistas, las asambleas y las puestas en común (CASTILLO ARREDONDO, 2002).

**Producción plástica:** en producciones plásticas y musicales, juegos lógicos y dramáticos. Para ello se pueden utilizar diversos instrumentos como escalas de observación, fichas de seguimiento y listas de control para la observación Sistemática (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Programa Internacional para la Evaluación del Alumno (PISA):** ofrece como resultado la evaluación de competencias, en términos de rendimiento, para la lectura, las matemáticas y las ciencias y la competencia transversal de resolución de problemas. El propósito del proyecto PISA es, precisamente, influir en la enseñanza a través de un replanteamiento de la evaluación, favoreciendo al mismo tiempo una reflexión sobre los problemas de la educación

en una escala internacional, así como el intercambio de planteamientos, rompiendo el aislamiento de sistemas educativos estancos e impulsando de ese modo las nuevas propuestas didácticas (MONEREO, 2009).

**Propósitos de evaluación:** corresponden a la tendencia hacia el logro de un fin u objetivo. En él, la evaluación expresa su uso, es decir, necesita ser seguido (reproducido), delimitando lo que debe ser la evaluación a priori, que puede ser: diagnóstico, formativo o sumativo (STIEG *et al.*, 2022).

**Proyectos:** dada la gran diversidad de enfoque de la evaluación y, por lo tanto, de modelos o proyectos de evaluación posibles, se propondrá un paradigma de referencia para la determinación del tipo de modelo que vamos a construir, y la clasificación taxonómica de los distintos modelos existentes y posibles, y que a la vez sirva de guía al momento de determinar las características del proyecto de evaluación a realizar (IBAR, 2002).

**Prueba abierta:** las pruebas de respuesta abierta constituyen una modalidad muy popular y utilizada; entre sus ventajas está el hecho de que se adaptan a cualquier objetivo de aprendizaje. Sus normas más básicas de construcción son las siguientes: especificación y referencia de los contenidos. Es necesario analizar el dominio de enseñanza-aprendizaje con el fin de establecer con precisión los contenidos y las competencias que se pretende evaluar y su relación con los objetivos curriculares. Se debe tener en cuenta que las instrucciones han de ser siempre muy claras, y tanto más cuanto menor sea el nivel del alumno, las instrucciones se han de referir a la presentación de las preguntas y a la orientación del tipo de respuesta que se espera, al rigor en el uso de las expresiones científicas, a la duración del examen y a todos aquellos aspectos que faciliten la estandarización en el pase de la prueba (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Prueba de alternativas constantes:** utilizando los múltiples datos incorporados en el contexto educativo se construyen varios ítems (por lo general de alternativas constantes o de opción múltiple) mediante los cuales se estimulará uno o varios tipos de conductas, referidas al ejercicio que les provee el material necesario (LAFOURCADE, 1973).

**Prueba de análisis de mapas:** en el campo de los estudios sociales, la lectura e interpretación de globos y mapas de diversas naturalezas constituye un objetivo general, que en el plan de la acción concreta discrimina multiplicidad de conductas, tales como: identificar símbolos convencionales; resolver problemas empleando las escalas adoptadas; comprender el significado y uso de las líneas imaginarias y/o establecer el sentido de las proyecciones. La

forma de utilizar estos materiales dependerá mucho de la precisión con que se formulen los respectivos objetivos y del ingenio personal del docente (LAFOURCADE, 1973).

**Prueba de aplicación:** sirve para evaluar los procedimientos. Permite la aplicación de conceptos por medio de diferentes técnicas. Informa sobre las capacidades y habilidades de los estudiantes en el tratamiento de la información y en su utilización d nuevas situaciones (MEDINA *et al.*, 1998).

**Prueba de aptitud física:** la evaluación de seguimiento de un deportista abarca la resistencia cardiovascular respiratoria, elasticidad-flexibilidad, fuerza, potencia, eficiencia biomecánica y actitud psicológica, cuyos resultados se comparan con los obtenidos posteriormente en los mismos test aplicados al mismo deportista, y con baremos (tablas) derivadas de una población deportista de similar categoría (PILA TELEÑA, 1988).

**Prueba de aptitudes:** pretenden medir aquellas características del individuo que le facilitan la adquisición de conocimientos o habilidades (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Prueba de asociación:** son aquellos ítems que exigen que el alumno o la alumna asocie con cada elemento de una lista dada, uno o más aspectos, que se le solicita. Este puede ser un nombre, magnitud, ubicación geográfica, entre otras (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prueba de base estructurada:** estas preguntas se componen de una aseveración y dos opciones de respuesta que pueden ser verdadero o falso; correcto o incorrecto; sí o no; opinión y hecho (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prueba de base no estructurada:** similarmente a lo expresado en las pruebas de ensayo, la consideración prestada a la estructura de la base de indagación adquiere. Una significación decisiva en relación con la mayor o menor libertad de respuesta del examinado, con los objetivos que se pretendan verificar y con los patrones de valoración empleados por el docente (LAFOURCADE, 1973).

**Prueba de base semiestructurada:** constituyen las pruebas de ensayo o composición de respuestas guiadas, no libres (LAFOURCADE, 1973).

**Prueba de capacidad:** pretenden medir lo que puede o podría hacer el sujeto en función de sus potencialidades personales y del rendimiento adquirido en un aprendizaje determinado (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Prueba de clasificación:** como su nombre lo indica tiene por función clasificar objetos, sujetos y fenómenos según ciertas características, tipologías o nombres. Aquí se entiende por

clasificar el acto de distribuir o agrupar las cosas o fenómenos en clases, es decir, teniendo en cuenta ciertas características comunes: tamaño, forma (CERDA, 2000).

**Prueba de completar oraciones:** son ítems que exigen que el alumno recuerde a una o más palabras omitidas en una afirmación, para lo cual se requiere que él o ella evoque, por lo menos, una parte de la idea contenida en la frase (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prueba de composición:** llamada también de prueba tradicional, a veces porque fue la primera que se utilizó para evaluar resultados de aprendizaje. Su respuesta es producto de una construcción del alumno y pueden existir distintos caminos para lograr la respuesta correcta (RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prueba de comprensión:** evalúa la capacidad de comprensión de lo que se expresa en voz alta (consignas, explicaciones, instrucciones, narraciones) está basada en material exclusivamente verbal que el alumno oye y sobre el cual deberá responder, tildando en las hojas de prueba que correspondan la proposición cierta. Los objetivos que se intentan evaluar con pruebas que poseen bases expresadas en forma oral son muy variados, entre ellas se señalan los más-comunes: percibir la idea central de los argumentos escuchados; recordar los detalles más significativos; advertir si son o no pertinentes a dicha idea; detectar las intenciones implícitas (prejuicios, tendencias, actitudes), incluso por las tonalidades de la voz; juzgar el carácter persuasivo o educativo de una comunicación oral; analizar los recursos que emplea el locutor; juzgar si lo que se expresa está basado en hechos u opiniones (LAFOURCADE, 1973).

**Prueba de correspondencia:** presenta una serie de datos, nombres, símbolos, frases o números que se relacionan entre sí. Para evitar la asociación automática del último par, es recomendable no hacer coincidir el número de términos con el número de columnas (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Prueba de ejecución:** la realización de cualquier tarea puede considerarse como pruebas de rendimiento: un salto, mantener el equilibrio, llegar a un punto, pasos de la tarea a realizar. Para ello, se recomienda que el docente utilice listas de cotejo y escalas de evaluación (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Prueba de ensayo libre:** permite una mayor creatividad del alumno a costa de una cierta pérdida de objetividad en la calificación. El profesor puede valorar con más profundidad la capacidad de análisis y síntesis a la hora de desarrollar y relacionar los contenidos conceptuales que se demandan (MEDINA *et al.*, 1998).

**Prueba de ensayo:** es aquella a la que los alumnos responde por escrito a preguntas de cierta amplitud, formuladas oralmente o por escrito (FERNÁNDEZ; SARRAMONA, 1984).

**Prueba de evocación:** sólo requiere la evocación de un recuerdo. Se utiliza para verificar la retención de conocimientos y pueden ser de respuestas breves (ya sea de una palabra o de un número) o de finalización (de lagunas) (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997)

**Prueba de experimentación:** este diseño, aunque incompleto en cuanto al aislamiento o control de todos las variables y en cuanto a su pleno control experimental, permite recoger una información sistematizada sobre los comportamientos a estudiar, sin necesidad de forzarlos, y ofreciendo la posibilidad de comparar los resultados observados con los datos de comportamientos de grupos paralelos sobre los que no se ha ejercido la acción a experimentar (IBAR, 2002).

**Prueba de exploración:** aquella que se puede utilizar con el objetivo de identificar niños con posibles trastornos o retrasos del lenguaje (BUISÁN; MARÍN, 1987).

**Prueba de exposición de un tema:** generalmente a cargo de un grupo de estudiantes o, alguna vez, a cargo de una persona invitada. La prueba de discusión sirve para estimular la atención de los estudiantes a la exposición del grupo y hacer alguna pregunta o comentario acerca del tema tratado. La aplicación dura aproximadamente quince minutos en educación superior o universitaria, ampliándose al doble en la escuela secundaria (DELGADO, 2010).

**Prueba de grupo:** en el caso de los universitarios, es indispensable la auto-inter-evaluación en base a una escala, la apreciación sobre el desempeño de los compañeros de grupo incluyéndose y una opinión acerca del curso o sugerencias al profesor. Se orienta fundamentalmente hacia el dominio afectivo y su aplicación – en la parte coevaluativa – se debería realizar de manera interactiva (DELGADO, 2010).

**Prueba de habilidad motora:** sobre los tipos de pruebas a utilizar para evaluar la capacidad motriz, Blázquez-Sánchez (1997) indica las pruebas de habilidad perceptual motriz – que evalúan: lateralidad, organización espacial, estructuración espacio-temporal, velocidad segmentada, coordinación estática, coordinación dinámica de manos, coordinación dinámica general –; las pruebas de motricidad general – que son, el *Iowa Brace test*, compuestas por 21 pruebas en progresión de dificultad, consisten en ser muy extensas y con muchas repeticiones –; la Batería de Ozeretski – compuesta por seis pruebas para medir la coordinación estática y dinámica de manos, miembros inferiores, movimientos simultáneos, velocidad de movimiento y sincinesia –; la Prueba de motricidad para educación primaria – compuesta por siete



pruebas, equilibrio-coordinación estático, dinámico y dinámico, potencia, sentido rítmico y cinestésico, lateralidad.

**Prueba de habilidad:** es una buena opción, pero habrá que utilizar estadísticas derivadas de la propia actuación del alumno, observaciones naturales, diarios, anecdóticos, registros. En cualquier caso, a este respecto es necesario tener en cuenta que existe una gran variedad de pruebas que se actualizan continuamente, y que permiten evaluar todos y cada uno de los aspectos de cualquier área, sobre todo de Educación Física (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Prueba de identificación de características:** corresponde a aquellos ítems en que se solicita al alumno que, de un esquema o párrafo seleccionado, identifique determinados elementos. Ejemplo, nombrar los personajes de la historia relatada (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prueba de identificación gráfica:** toma como base materiales que suelen provocar resultados del aprendizaje vinculados con niveles de comprensión más complejos. Las categorías de 2.00 a 6.00 de la clasificación de Bloom, encuentran en los datos que sintetizan en gráficos y tablas un buen medio para comprobar en diversas áreas las habilidades y capacidades intelectuales desarrolladas (LAFOURCADE, 1973).

**Prueba de interpretación de datos:** la posibilidad de interpretar la información en una representación visual que requiera un prolijo discernimiento de su estructura, abre una interesante perspectiva a la medición de nuevos rasgos y aspectos de la conducta, cuyos componentes se ordenan en un mayor nivel de complejidad (LAFOURCADE, 1973).

**Prueba de libro abierto:** tipo especial de prueba que permite al alumno consultar libros, notas, cuadernos, apuntes o cualquier materia escrita, con el fin de responder a una pregunta o analizar un tema. Este tipo de prueba ha dado buenos resultados, no solo en el nivel superior de la educación, sino también en nivel medio y aún en el primario (FERMÍN, 1971).

**Prueba de motivación:** es la prueba que se aplica en el principio de toda actividad educativa con el objetivo de estimular a los discentes para una mejor realización del trabajo escolar (LEMUS, 1974).

**Prueba de observación directa:** puede hacerse una observación directa a un grupo de estudiantes, utilizando un sociograma, por ejemplo, o también puede observar indirectamente la organización del grupo al revisar un trabajo monográfico en base a una tabla de criterios. En este caso, la falta de uniformidad en el tipo (diferentes tipos de letra y tamaño de hojas) será indicador de la desorganización en el trabajo grupal. Por lo tanto, la observación puede

hacerse mediante sociogramas, psicogramas, tablas de criterios, guías y escalas de observación, listas de cotejo y anecdotarios (DELGADO, 1996).

**Prueba de opción múltiple:** se caracteriza por estar constituida por un enunciado o base, sea en forma afirmativa o interrogativa y un conjunto de opciones de respuesta, entre las cuales se encuentra una que responde correctamente o mejor el enunciado, según el caso. Las demás opciones se denominan distractores (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prueba de ordenación:** se utilizan como una herramienta de ordenación de datos en una investigación y particularmente en la reducción y clasificación de una información que exige ser organizada para facilitar el posterior análisis e interpretación (CERDA, 2000).

**Prueba de personalidad:** pretenden medir, no lo que el sujeto puede o podría hacer, sino lo que el sujeto suele hacer: su ejecución típica (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Prueba de preguntas amplias:** plantea un tema que los alumnos deben responder. Es válida, tanto para exposiciones orales como escritas. Permite a los estudiantes organizar el planteamiento de los contenidos (MEDINA *et al.*, 1998).

**Prueba de preguntas directas:** permitan al profesor diagnosticar y a la vez promover el nivel de reflexión de los alumnos (FLÓREZ, 1999).

**Prueba de preguntas lógicas o de recuerdo:** con preguntas de memoria cuya contestación es una respuesta simple: completar textos a base de preguntas incompletas y respuestas sugeridas; elegir entre varias respuestas; distinguir las afirmaciones verdaderas de las falsas; textos mutilados cuyas lagunas hay que rellenar (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Prueba de rendimiento:** es todo aquel instrumento que se aplica con el propósito de averiguar el grado de aprendizaje de los alumnos (LEMUS, 1974).

**Prueba de respuesta corta:** las que requieren palabras, frases, enunciados que expresen un hecho o una idea, el procedimiento analítico es semejante al de las que exigen una opción de respuesta corta (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997).

**Prueba de respuesta extendida:** su característica principal es que el alumno organiza su respuesta, utilizando sus propias palabras, estilo y caligrafía. Además las respuestas poseen diversas posibilidades. Sus ventajas incluyen: permite evaluar objetivos complejos; el alumno puede organizar libremente su respuesta; permite mostrar la originalidad y creatividad del alumno; evita el factor azar; y es fácil de construir. Sus limitaciones son: subjetividad en la

corrección; ambigüedad en la formulación de la pregunta; la corrección requiere mucho tiempo; facilita la verbosidad; dificulta validez y confiabilidad (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prueba de respuesta simple:** se caracteriza por ser una simple interrogante que requiere de una brevísima respuesta (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prueba de respuesta verdadera o falsa:** se caracteriza porque a la pregunta le siguen un conjunto de respuestas entre las que sólo hay una que sea cierta, y otras (los distractores) que son falsas. El alumno deberá contestar evidentemente la correcta (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Prueba de respuestas por pares:** consiste en la presentación de dos o más columnas de palabras, símbolos, números, frases u oraciones a las que el alumno deberá asociar o relacionar de algún modo, en función de la base que se hay establecido en las instrucciones que las preceden (MEDINA *et al.*, 1998).

**Prueba de selección de la mejor respuesta:** es la de mayor interés, porque da pie a averiguar aptitudes de más elevada naturaleza de elección de mejor respuesta entre varias opciones (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Prueba de selección de respuesta incorrecta:** en este caso se le pide al alumno que marque la respuesta que no es correcta. Los distractores se corresponden justamente con respuestas correctas. En las instrucciones debe estar muy claro que se tiene que elegir la incorrecta, ya que, por lo general, existe una tendencia natural a elegir la respuesta correcta (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Prueba de ubicación del mapa:** en estos casos se presenta inicialmente un mapa, y se pide al alumno que realice algún ejercicio de identificación o de localización (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Prueba de una sola respuesta:** es aquella en la que existe una sola respuesta correcta, y si se admite alguna variabilidad ella es mínima y se vincula con cuestiones de sinonimia. Surgió de la mano de las teorías conductistas y de la instrucción programada (LAMAS, 2006).

**Prueba dicotómica o bipolar:** consta de una serie de escalas bipolares: justa o injusta, activa o pasiva, feliz o triste o también llamadas de Técnica del diferencial semántico (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Prueba escrita:** es utilizada en los altos niveles de la educación y permite medir los más altos procesos mentales envueltos en la selección y organización de las ideas, en la formulación y

el soporte de hipótesis, en el desarrollo lógico de argumentos y en la escritura creadora (FERMÍN, 1971). Son innumerables las pruebas que hacen parte del grupo escrito denominadas pruebas de lápiz y papel, y las cuales incluyen gran variedad de modalidades que se utilizan predominantemente en el área cognoscitiva, algunas de ellas altamente estandarizadas y otras más libres y abiertas (CERDA, 2000).

**Prueba estandarizada:** se caracteriza por una situación común a la que todos los sujetos responden. Un conjunto de instrucciones común gobierna todas las respuestas y un conjunto común de reglas para puntuar las respuestas (TENBRINK, 1991).

**Prueba expositiva:** se caracteriza por la presentación autónoma y completa de un contenido por parte del alumno, sin que exista prácticamente interacción sistemática con el o los que escuchan. El alumno expone el tema según una ordenación o secuencia que él mismo ha preparado, sin que sea necesario que su exposición responda a la que ha sido marcada por la fuente de información con la que ha contado (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Prueba formativa:** su finalidad es facilitar el éxito al alumno mediante la ayuda del profesor durante el proceso de aprendizaje. Para ello, no sólo abarcan períodos relativamente cortos de un curso, sino que además incluyen un elevado número de elementos (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Prueba informal no estandarizada:** está elaborada para servir en una situación particular sin cumplir con el principio de aplicación a gran escala, con elaboración estadística de los resultados para la derivación de normas generables aplicables en otras situaciones (FERMÍN, 1971).

**Prueba mixta:** es aquella que combina consignas de composición y consignas objetivas (LAMAS, 2006). Ella puede ser también de recogida de información para una encuesta o de control de procesos y resultados de aprendizaje (CASANOVA, 1997).

**Prueba multiítems:** es de generalización reciente y su justificación estriba en la posibilidad de medir procesos mentales complejos. Está constituida por una base informativa en forma de texto, de cualquiera de los tipos estudiados (FERNÁNDEZ; SARRAMONA, 1984).

**Prueba objetiva:** llamada también test irregular, test de sala de clase y/o examen de nuevo tipo, es instrumento que consta de un conjunto de preguntas a las que el alumno debe responder con rapidez, unívocamente y de modo sencillo: una palabra, una cifra, un símbolo.

**Prueba oral de base estructurada:** consiste en el planteo de, una cuestión o de un problema, elaborados en torno a la organización de una base de indagación lo suficientemente estructurada como para que el alumno responda oralmente de un modo breve, claro y preciso (LAFOURCADE, 1973). Sirve para evaluar actitudes, habilidades intelectuales e información verbal (DELGADO, 2010).

**Prueba oral de base no estructurada:** similarmente a lo expresado en las pruebas de ensayo, la consideración prestada a la estructura de la base de indagación adquiere una significación decisiva en relación con la mayor o menor libertad de respuesta del examinado, con los objetivos que se pretendan verificar y con los patrones de valoración empleados por el docente (LAFOURCADE, 1973).

**Prueba por pareja:** como su nombre lo indica consiste en la presentación de dos o más columnas de palabras, símbolos, números frases, oraciones o definiciones a las que las personas examinados deberán asociar o relacionar de algún modo, en función de los enunciados o bases. Las pruebas pareadas evalúan desde aprendizajes muy simples hasta asociaciones de numerosas ideas y conceptos. La variedad de bases de relación es abundante: sustancias y propiedades; acontecimientos y fechas; causas y efectos; clasificaciones; eventos y lugares; leyes y normas; principios y ejemplos; órganos, aparatos y funciones (CERDA, 2000).

**Prueba práctica, de rendimiento o funcional:** se aplica especialmente a áreas tales como ciencias (trabajos de laboratorio, incluyendo el uso de aparatos, herramientas, instrumentos y materiales); artes (canto, ejecución de instrumentos musicales, pintura, modelado); Educación Física (calistenia, deportes); artes industriales (carpintería, electricidad, mecánica); economía doméstica (cocina, decoración, cuidado de la ropa, costuras); dactilografía y mecánica (LAFOURCADE, 1973).

**Prueba proyectiva:** técnica que utilizan los profesionales de la salud mental para evaluar aspectos emocionales y de personalidad, a través de la presentación de estímulos ambiguos, que deben ser respondidos por el evaluado (HUNSLEY *et al.*, 2015). Tienen la finalidad de permitir la libre expresión de las actitudes e intereses del sujeto. Dicha libertad de expresión no se produce cuando el sujeto aparece comprometido en primera persona con la ejecución de actividades o en el compromiso con determinadas posturas. En esos casos ofrece más bien una imagen ficticia (ROSALES, 1984).

**Prueba psicométrica:** su presentación y corrección están perfectamente objetivadas, elaborándose baremos para distintos cursos y niveles. Proporcionan resultados más objetivos, teniendo a su favor que las relaciones entre estos test y las variables psicológicas objeto de estudio suelen ser más concordantes que cuando se utilizan calificaciones escolares (IBAR, 2002).

**Prueba referida al criterio:** es aquella que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido (POPHAM, 1980).

**Prueba semiobjetivas:** se constituye para evaluar el logro de una parte sustancial del curso, al servicio del control o sanción social, y con la intención de poner de manifiesto las diferencias individuales que se dan de hecho entre los alumnos (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Prueba situacional o de material abierta:** constituye el procedimiento por excelencia para vivenciar la integración de los contenidos aprendidos en un producto o resultado final de aprendizaje. Se constituye de ejercicios que simulan total o parcialmente una situación recreada de la realidad y exigen a los estudiantes poner en juego las competencias logradas en el desarrollo de una unidad de, aprendizaje. Los diversos tipos de conocimientos construidos, así como las habilidades desarrolladas y las actitudes asumidas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, se activan para demostrar el dominio de la situación presentada (AHUMADA, 2005).

**Prueba sociométrica:** está destinada a obtener datos sobre la aceptación social de las personas dentro de un grupo y sobre las relaciones que se percibe que existen dentro de tal grupo (TENBRINK, 1991).

**Prueba:** en educación una prueba o examen es cualquier medio que se usa para evaluar el rendimiento del alumno. Una prueba es, por lo tanto, una observación cuantitativa del proceso de un equipo (RODRÍGUEZ; GARCÍA, 1982).

**Pruebas de términos emparejados:** las preguntas de emparejamiento o pruebas por pares se componen de dos listas una de premisas y otra de respuestas, demostraciones claras para emparejar ambas listas. Se puede usar una gran variedad de combinaciones premisas-respuestas: fechas y sucesos, conceptos y definiciones, escritores y obras, magnitudes y unidades, cantidades y fórmulas, etcétera (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Pseudoevaluación:** es un método de evaluación de programas que intenta conducir a conclusiones erróneas mediante la evaluación (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Psicograma:** en el psicograma no se refleja quién ha elegido a quién, pero sí el número de elecciones que cada uno tiene. Consiste en una serie de círculos concéntricos donde se sitúan los alumnos con mayor número de elecciones en el círculo central, el más interior, y sucesivamente se van colocando en los círculos consecutivo los que poseen el número de elecciones subsiguiente hasta llegar al más exterior, donde aparecerán los que no reciben elección alguna (CASANOVA, 1997).

**Puntuación:** puede interpretarse como el proceso de atribuir números a la información recogida a través de los instrumentos de medida (test o prueba), tras su corrección o adecuación según criterios prefijados (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Referente:** aquello a lo que uno se refiere cuando se formula un juicio; toma forma de puntuación, valor o descripción de realizaciones (TENBRINK, 1991).

**Registro acumulativo:** constituye una técnica observacional que consiste en la recopilación de toda la documentación y material referente a la evaluación del alumno durante el transcurso de un año escolar, o de todo su historial académico. Su importancia radica en que permite al profesor, al centro y a los padres, obtener una visión global de cuál ha sido el desarrollo del alumno durante su permanencia en una etapa del sistema educativo (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Registro anecdótico:** método menos estructurado para registrar observaciones del comportamiento. Es meramente una descripción de algún comportamiento observado que pareció importante para propósitos de evaluación. Especie de cuadro verbal de un incidente en la vida diaria del alumno (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Registro cumulativo personal:** es una agrupación ordenada de todos los datos significativos para comprender el desarrollo del alumno a través de los distintos cursos y de las distintas etapas escolares (BUISÁN; MARÍN, 1984).

**Registro de acontecimientos:** se centra en la obtención de información sobre las conductas y los acontecimientos normales de los alumnos, entendiendo por conducta un amplio espectro de manifestaciones, actividades y situaciones que reflejan la forma de ser y de actuar de los alumnos a la que no es posible acceder a través de pruebas estandarizadas (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Registro de datos de evaluación:** instrumento de ayuda a la evaluación para los profesores en el que se recoge información de los alumnos en aspectos tales como la responsabilidad en

sus tareas personales, interés, atención que demuestran. Orientaciones dadas con relación a su trabajo (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Registro de entrevista:** se realiza junto con la grabación para estimular en el alumno los recuerdos pertinentes acerca de su funcionamiento cognitivo en el momento de implementar una determinada conducta estratégica (AHUMADA, 2005).

**Registro de evaluación:** Todo sistema de evaluación implica información a las partes interesadas. Toda persona que interviene en el proceso o tiene responsabilidades directas o indirectas o es objeto activo de ese mismo proceso, tiene derecho a estar informada de todo cuanto acontece y ha sido objeto de evaluación (AMENGUAL, 1989).

**Registro de eventos significativos:** se puede usar para registrar los sentimientos, pensamientos, percepciones o reflexiones de los estudiantes sobre eventos o resultados actuales (MORROW *et al.*, 2014).

**Registro de expresión:** cubre un conjunto amplio de prácticas corporales, y que está íntimamente relacionada con otro tipo de aspectos de carácter psicológico, sociológico y pedagógico: danza, baile, gimnasia, escenificación, entre otros (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Registro de intervalo:** en las escalas de intervalos o de distancias iguales no sólo se establece un orden en las posiciones relativas de los objetos o individuos, sino que se mide también la distancia entre los intervalos o las diferentes categorías (CERDA, 2000).

**Registro:** llamado también hoja de seguimiento, recoge sistemáticamente las observaciones del proceso de aprendizaje de cada alumno y ha de permitir notar las consecuencias logradas por cada alumno en relación con los objetivos programados, teniendo en cuenta los tres tipos de contenidos del currículum (MEDINA *et al.*, 1998).

**Rejillas:** instrumentos normalizados sobre los que se escriben las valoraciones de los hechos y situaciones observadas. Organizadas generalmente de modo matricial, suelen incluir en uno de los ejes, los descriptores sobre los que se emite opinión; en el otro eje suelen figurar las categorías de ponderación de los mencionados descriptores (CARDONA, 1994).

**Relato:** técnica de evaluación cualitativa narrativa que consiste en que los alumnos, de forma natural o a solicitud del profesor, hacen una normativización de su experiencia, construyen su identidad y se reconocen en dicha historia. A través de un diálogo se incita a que cuenten sus propias vivencias, historia familiar, entre otras (MEDINA *et al.*, 1998).



**Resolución de ejercicio y situación problema:** se pide a los estudiantes que realicen, creen, produzcan o resuelvan algo; los estudiantes deben emplear el nivel más alto de razonamiento y habilidades para resolver problemas (MORROW *et al.*, 2014).

**Resúmenes:** conocimiento de las abstracciones que resumen las observaciones de hechos, fenómenos y lecturas. Estas abstracciones son valiosas para explicar, describir, predecir o determinar las acciones o direcciones más apropiadas y pertinentes (LAFOURCADE, 1973).

**Retroalimentación:** mediante esta técnica el sujeto va conociendo los resultados que obtiene, los cuales pueden influir en su futura actuación. El conocimiento de la propia evolución provoca en él la autoestima y el deseo de corregir aquellos aspectos que pueden mejorarla (GOSÁLBEZ, 1989).

**Rúbricas:** corresponden a un enunciado previo de los criterios de calidad que debe cumplir cualquier trabajo o mandato de aprendizaje, y que pueden ser elaborados en conjunto por profesores y estudiantes (AHUMADA, 2005). Es un instrumento de evaluación del tipo plantilla, (ficha o planilla) que en forma de guía o matriz, permite evaluar las actividades específicas realizadas por un alumno, basándose en la suma de una gama completa de criterios establecidos por niveles (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Seminarios:** situaciones de carácter grupal cooperativo, dirigidas por un supervisor y que permite la participación de profesores y otros profesionales expertos (ROSALES, 2000).

**Simposio:** pequeña conferencia y/o reunión formal en un entorno académico o de salón de clases donde los participantes debaten un tema. Los estudiantes, como expertos en un tema previamente estudiado y bien fundamentado, presentan sus opiniones o puntos de vista sobre él.

**Síntesis interpretativa:** consiste en un resumen que incluye las ideas principales o la esencia de una película, una serie, una novela, un libro, un artículo o un trabajo académico.

**Sociograma:** puede ser un gráfico o cuadro que expresa las relaciones entre personas de un grupo, indicando las elecciones o rechazos que se producen dentro del grupo (KERLINGER, 1975). Para construirlos es necesario establecer, en primer lugar, el modelo de test sociométrico que el alumnado de un grupo debe cumplimentar, con objeto de detectar las preferencias intelectuales y afectivas y los rechazos que puedan existir dentro del grupo. Básicamente, es resultado de tres preguntas clave: a quién se elige en situaciones de trabajo y estudio, a quién se elige en situaciones de diversión y a quién se rechaza (CASANOVA, 1997).

**Sociometría:** medición de las relaciones interpersonales que prevalecen entre los miembros de un grupo (ADAMS, 1970).

**Survey test:** test empleado para determinar el grado y rango de inteligencia o nivel de instrucción en grandes agrupaciones humanas o en la población total (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Tabla de criterios:** se construye a partir de criterios o indicadores que pueden servir tanto para una autoevaluación, como también para la interevaluación o coevaluación y la heteroevaluación. Se usa para evaluar conductas y al evaluar el producto en sí mismo o también para evaluar indirectamente a la persona que lo elaboró. Para esto se pide a los estudiantes que hagan una valoración de sus logros con relación a los objetivos educacionales que se les comunique, a mediados o al final del desarrollo de un curso, utilizando una escala de 1 a 5 puntos (DELGADO, 2010).

**Tabla de especificaciones:** identifica la importancia relativa de cada contenido del área de prueba mediante la asignación de un valor porcentual. Es una tabla de doble entrada, con objetivos de contenido de unidad de instrucción a lo largo de un eje y objetivos educativos a lo largo de otro. Las metas de contenido son metas específicas determinadas por el docente, y las metas educativas son temas genéricos sugeridos por varios expertos. La tabla de especificaciones ayuda a garantizar la validez del contenido de una prueba (la medida en que los elementos de la prueba reflejan la importancia del tema y las habilidades que la evaluación pretende medir). Son de una lista publicada de taxonomía de metas educativas (BLOOM, 1956).

**Tabla de puntuación para deportes:** se justifica por sí misma del cálculo no oficial de las puntuaciones en los juegos olímpicos. La evaluación puede ser expresada de diferentes maneras, por ejemplo, en forma de característica cualitativa – bien, satisfactorio, mal o aprobado, desaprobado –, en forma de notas, de puntos acumulados. En todos los casos ésta presenta rasgos generales comunes (ZATSIORSKI, 1989).

**Tabla sociométrica:** cuadro de doble entrada compuesto por los electores a un lado y los elegidos por otro: en él se señalan las elecciones, las cuales se pueden distinguir conforme a las tareas previstas en el cuestionario sociométrico (MARÍN-IBÁÑEZ; PÉREZ-SERRANO, 1985).

**Taxonomía:** sistema de objetivos fundamentales de la educación en que se integran conocimientos, aptitudes y valores buscando la vida, la convergencia y coherencia entre pensar y hacer, manifestada en la obra bien hecha (GARCÍA-HOZ, 1988).

**Teatro:** es una estrategia evaluativa, en la mayoría de las veces de carácter puntual (como momentos festivos o presentaciones a la comunidad), en las que los estudiantes están sujetos al juicio valorativo del público o del docente.

**Técnica:** procedimientos o medios prácticos utilizados para llevar a cabo un tratamiento o evaluación (GOSÁLBEZ, 1989).

**Teoría constructivista:** plantea que es el propio sujeto el que construye o elabora su propio aprendizaje a partir de conocimientos que ya posee (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Teoría:** marco amplio y estructurado de principios y leyes, a través del cual se interpretan los hechos empíricos (CORRAL; GUTIÉRREZ; HERRANZ, 1997).

**Test de Abreviación para Evaluar la Creatividad (TAEC):** es uno de los instrumentos de contenido gráfico mejor documentado en lengua española. Presenta las bases teóricas, la descripción de los once indicadores, los criterios de corrección y valoración así como la baremación de seis años hasta la universidad. Proporciona tabla de contenidos representativos por niveles educativos para valorar la originalidad y plantilla para la expresión gráfica. La prueba amplía el campo de los indicadores tradicionales evaluando en modalidad analítica y categorial: la disposición a la abreviación o resistencia al cierre, originalidad, elaboración, fantasía, conectividad, alcance imaginativo, expansión figurativa, riqueza expresiva, habilidad gráfica, morfología de la imagen y/o estilo creativo (DE LA TORRE, 1994).

**Test de Análisis de Lectura y Escritura de Toro e Cervera (TALE):** diseñado con fines de asistencia, enseñanza e investigación, así como las normas de administración y valoración. Frente a los test de prelectura que analizan los requisitos para la lectura, este test trata de analizar la lectura establecida. El TALE es definido como una prueba destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas (TORO; CERVERA, 2015).

**Test de aptitud musical primaria de Seashore:** desarrollado por Carl Seashore en 1939 (*Measures of Musical Talents*), es uno de los más ampliamente conocidos test de habilidad musical. Convencido de que la música era analizable en sus elementos y que se podía evaluar una correspondiente jerarquía de talentos, sostenía que éstos eran innatos. Constituyó la

vanguardia de la verificación de las habilidades musicales (QUINTANA GUERRA; MATO CARRODEGUAS; PALMÉS, 2011).

**Test de aptitud musical primaria Thurstone PMA:** esto se caracteriza por un formato múltiple de diversas subpruebas, que evalúan diferentes habilidades y se obtiene un perfil por medio de un solo instrumento. Entre las principales baterías de aptitudes construidas se encuentra el Test de Aptitudes Escolares (TEA) que evalúa aptitud verbal, razonamiento y espacial (BOULANGGER, 2015).

**Test de aptitud para el Estudio SAE:** consta de cinco test representativos de los tres factores primordiales de inteligencia: Test de Iguales y contrarios; Test de Memoria; Test de Cálculo; Test de los Cubos; Test de Letras invertidas. El resultado de estas baterías suministraron criterios y elementos suficientes para la elaboración de test de aptitud específica para tales estudios (SECADAS, 1961).

**Test de aptitud:** test estandarizado que permite medir las habilidades mentales, comunes o específicas que facilitan el aprendizaje (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Test de diferencias y aptitud general, con diferentes niveles BADYG:** está compuesta por seis niveles que abarcan desde la evaluación en educación infantil, educación primaria y ESO hasta el bachillerato. La batería de pruebas BADYG cuenta con índices de fiabilidad en todos sus niveles y han sido obtenidas en términos de consistencia interna alfa de Cronbach, coeficiente de Spearman-Brown y de dos mitades de Guttman (HERNANZ; PEÑA; MANZANO, 2018).

**Test de dominio:** tiene un límite de tiempo en la ejecución. Se denomina de dominio porque puede determinar si el sujeto domina o posee la capacidad de aptitud que se pretende medir. A menor capacidad, menor cantidad de trabajo realizado (BUISÁN; MARÍN, 1984).

**Test de extensión de la experiencia:** prueba cuyos elementos o ítems constituyen una amplia muestra representativa de todos los aspectos explorados en una determinada materia o actividad escolar (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Test de habilidades de la escuela Wechsler de Inteligencia General (WAIS):** escala diseñada por Wechsler-Bellevue (1939) que permite la evaluación de jóvenes y adultos. En esta escala se recuperaron pruebas que habían sido diseñadas sin un propósito clínico para modificarlas y unir las hasta alcanzar una evaluación dinámica de la cognición. Este diseño incorporó pruebas verbales y no verbales con la idea de que esta división fuera una mínima condición para una evaluación factorial de inteligencia (ROSAS *et al.*, 2014).

**Test de instrucción:** son los llamados test de rendimiento y se emplean para medir efectos del aprendizaje realizado en condiciones conocidas y controladas. Pueden ser de conocimientos generales, especiales e instrumentales (BUISÁN; MARÍN, 1987).

**Test de Inteligencia General TEA:** evaluación de la inteligencia general en niños, adolescentes y adultos a partir de estímulos no verbales (Matrices). Es un test de nueva creación diseñado con el propósito de ofrecer una respuesta efectiva a las necesidades que los profesionales de diferentes ámbitos (clínico, educativo, forense, recursos humanos) tienen en relación con la evaluación del nivel de aptitud general o de la inteligencia (SÁNCHEZ-SÁNCHEZ; SAMTAMARÍA; ABAD, 2015).

**Test de Inteligencia no Verbal de Inteligencia General:** una herramienta importante para la evaluación de la inteligencia general se puede aplicar de forma colectiva o individual, sin obligación de aplicar ambas, pudiendo elegir solo una subprueba. Contextos de evaluación: educativos, organizacionales, de tráfico, forenses y otras áreas en las que se necesita evaluación de inteligencia.

**Test de Inteligencia Verbal de Bonnardel:** es un teste dirigido esencialmente a los niveles de comprensión verbal superior. La puesta a punto de este test ha sido progresivamente realizada durante varios años (BONNARDEL, 1974).

**Test de madurez:** mide el grado en que el sujeto ha alcanzado un cierto grado de madurez o ha adquirido la información y las técnicas necesarias para emprender con éxito una actividad cognoscitiva determinada (HOWITT, 1968).

**Test de medida:** es aquel que contiene sólo un número suficiente de ítems como para permitir realiza adecuadas discriminaciones entre los sujetos. Estos test pueden evaluar varias áreas o varias destrezas dentro de un área (VERDUGO, 1994).

**Test de motricidad (Rieder/Mechling):** su punto de partida es evaluar el grado de base física y motora de los estudiantes de secundaria. Las hojas de prueba se utilizan para medir los niveles en porcentaje, registrar puntajes promedio y calcular los resultados en grados (HAAG; DASSEL, 1995).

**Test de personalidad:** pretende medir uno o varios aspectos no intelectuales de la constitución mental o psicológica del individuo. Incluyen los llamados inventarios (ADAMS, 1970).

**Test de pronóstico académico Bennett APTE:** tiene como objetivo la evaluación de la capacidad de aprovechamiento del alumno. La Batería APT consta de tres subtests que pueden ser aplicados y valorados de forma independiente: Razonamiento Abstracto (APT-RA); Factor Numérico (APT-N); Factor Verbal (APT-V) (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 2013).

**Test de rendimiento:** analizan el dominio por parte de los sujetos, de los objetivos de aprendizaje específico de las diversas materias (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Test del estado general (Renania del Norte-Westfalia [NRW]):** creado para la educación secundaria tiene como objetivo controlar los resultados didácticos (HAAG; DASSEL, 1995).

**Test diagnóstico:** es el que sirve para descubrir dificultades o hábitos defectuosos en las habilidades necesarias para el aprendizaje posterior (BUISÁN; MARÍN, 1987).

**Test estandarizado:** instrumento diseñado para obtener muchos tipos de información bajo condiciones estándar. Normalmente acompañan al test tablas y baremos (TENBRINK, 1991).

**Test Europeo de Condición Física (EUROFIT):** basado en Deporte para Todos del Consejo Europa (1987) los test de Eurofit están diseñados de forma sencilla, de fácil uso en los colegios y clubes deportivos, y con objetividad debidamente contrastada. Estos test son instrumentos sensibles y fiables, adaptados a cada individuo para medir los factores fundamentales de la condición física (Resistencia cardiorrespiratoria, fuerza, resistencia y potencia muscular, agilidad, velocidad, equilibrio) (GARCÍA MANSO *et al.*, 1996).

**Test homogéneo:** aquel tipo de test en que las preguntas miden una misma habilidad y por consiguiente, el tipo de tarea exigida al sujeto es la misma en todos los ítems (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Test motor deportivo:** son pruebas físicas que permiten llevar un control más objetivo de la evolución del alumno. Se utilizan, fundamentalmente dos clases de test motores: test de aptitud física y test de destrezas deportivas.

**Test ómnibus:** tipo de test en que los ítems miden diferentes operaciones mentales y se combinan en una secuencia. Da una sola puntuación compuesta, y no puntuaciones parciales correspondientes a cada operación o función (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Test:** prueba estrictamente definida en sus condiciones de aplicación y en su forma de anotación que permite situar a un individuo con respecto a una población así misma definida biológica y socialmente (ZAZZO, 1962).

**Tipos de evaluación:** clasificaciones que pueden realizarse sobre la actuación evaluativa según diversos criterios de comparación (MEDINA *et al.*, 1998). Los tipos de evaluación se dividen en normativos y de criterios. Esta diferenciación refuerza la necesidad de entender qué significa evaluar por normas y/o criterios, quién los establece y con qué intenciones (STIEG *et al.*, 2022).

**Tipologías conceptuales de evaluación:** corresponden al estudio sistemático de las características que hacen referencia a los procesos que involucran el acto de evaluar. Son ellos: su momento (inicial, procesal, final); su finalidad (diagnóstica, formativa, sumativa); su extensión (global, parcial); su origen (interno, externo); sus agentes (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación); sus tipos (normativa, criteriol); y su naturaleza (cuantitativa, cualitativa) (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003; STIEG *et al.*, 2022).

**Toma de decisiones:** normalmente, en la evaluación un juicio de valor se forma para tomar decisiones en función del mismo. Desde el punto de vista de la evaluación institucional las decisiones a que se ve abocado el profesor suelen ser la de: selección, promoción recuperación, retroacción y asignación (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Trabajo de campo:** es un conjunto de acciones encaminadas a obtener en forma directa datos de una realidad como fuentes primarias de información (del o los objetos de estudio), en el lugar y tiempo en que se suscita el conjunto de hechos o acontecimientos de interés para la investigación (OMONTE, 2009). Instrumento útil de evaluación. Son las actividades, con duración más o menos larga, en las que es preciso buscar información, seleccionarla, organizarla en cuadros o representaciones gráficas diversas, y procesarla por distintos medios (MEDINA *et al.*, 1998).

**Trabajo en equipo:** es una forma de realizar evaluaciones que llevan en cuenta los proyectos o metas específicas establecidas para un conjunto de alumnos y que a su vez, tiene que ver con la definición de objetivos a ser alcanzados por todos los miembros que integrarán el grupo de trabajo.

**Trabajos escritos:** son utilizados con el propósito de favorecer el aprendizaje, pueden utilizarse también como trabajo final para evaluar un periodo lectivo, formas de aprender en profundidad un tema, y por esa razón forman parte importante de las actividades académicas en diversos niveles educativos. Entre los trabajos escritos que son más solicitados por los profesores podemos señalar el resumen, la síntesis, la reseña, el artículo y el ensayo (SEP, 2013).

**Triangulación:** consiste en comprobar un dato por diferentes vías. Estas vías o medios de llegar a la información pueden ser distintas fuentes, evaluadores, espacios tiempos o estrategias metodología en sentido amplio (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Validación:** es la determinación del grado de la validez de un instrumento de medida (MERANI, 1985).

**Validez:** grado en el que un test desempeña el cometido por el que fue concebido (ADAMS, 1970).

**Valor:** cualquier aspecto de una situación, actividad u objeto que tenga interés particular como ser bueno, deseable, indeseable, o cosas por el estilo. Los valores pueden estar contruidos como modos de organizar la actividad humana basada en principios que determinan, tanto las metas como el perfeccionamiento de los programas, así como el medio de alcanzar esas metas (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Valoración:** toma de posición final respecto de una persona, grupo, servicio y/o programa de actuación o técnica terapéutica. Incluye un juicio pronosticó y un plan de actuación en el fin de mejorar y/o reorientar el estado actual de los hechos (VERDUGO, 1994).

**Verificación:** cuando se obtenga evidencia de que la hipótesis basada sobre una puntuación de un test es verdadera, hay que confirmar la exactitud o verdadero de tal puntuación (TENBRINK, 1991).

**Viñetas narrativas:** técnica de evaluación cualitativa narrativa realizada por un observador externo. Es una representación vivida del desarrollo de los acontecimientos del aula reflejando los hechos en la misma secuencia en que se produjeron (MEDINA *et al.*, 1998).



## APÉNDICE - FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Le invito a Usted a participar como voluntario en la investigación titulada: **Autores, teorías y concepciones de evaluación: un análisis comparado en la formación de profesores de educación física en siete países latinoamericanos hispanohablantes** a cargo de Ronildo Stieg (estudiante de doctorado PPGEF/UFES).

El estudio mostrará cómo se desarrolla la enseñanza de la evaluación educativa en asignaturas específicas que se ofrecen en los cursos de formación para docentes de Educación Física en ocho países de América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, México, Uruguay, Venezuela) y cómo este debate ha colaborado en la proyección de las prácticas de evaluación en el contexto futuro del desempeño profesional en la educación básica.

Señalo que para ello se respetarán los valores culturales, éticos, morales y sociales y no habrá ningún costo económico por parte de los sujetos participantes. A continuación, presento elementos que aclararán el propósito de la investigación y su participación en la misma.

**Objetivos:** Presentar un panorama de los cursos de formación de profesorado en Educación Física en Instituciones de Educación Superior en países de América Latina; analizar el marco teórico indicado en los planes de asignaturas, revelando las teorías y concepciones evaluativas asumidas por sus autores; comprender cómo los profesores de las disciplinas de evaluación llevan a cabo la enseñanza de la evaluación educativa; discutir cómo las teorías de la evaluación han impactado la formación del profesorado en Educación Física y la proyección de las prácticas de evaluación al contexto educativo.

**Fase de encuesta:** Su participación consistirá en responder un cuestionario online (google docs) con preguntas abiertas y cerradas. Una vez devueltos los cuestionarios, se delimitarán las instituciones que serán visitadas. En la segunda fase, su participación se realizará a través de una entrevista que abordará cómo se enseña la evaluación en la formación de docentes de Educación Física en ocho países de América Latina. La entrevista completa será grabada y filmada, tendrá una duración de entre 40 y 60 minutos y todo el material producido en audio y video será utilizado exclusivamente para transcripción. Los resultados de la investigación solo

se utilizarán para lograr los objetivos del trabajo, incluida la presentación en eventos científicos y la publicación en revistas especializadas o libros académicos.

**Riesgos e incomodidades:** Los procedimientos adoptados en este estudio pueden generar una posible incomodidad y/o vergüenza al plantear interrogantes sobre las prácticas docentes del profesorado, pero no se pretende causar ningún tipo de daño a su integridad emocional y mucho menos, obligarlo a participar en la entrevista. Si esto ocurre, tiene total autonomía y puede negarse a responder cualquier pregunta o retirarse de la entrevista sin ningún impedimento. Por tanto, su participación no quedará expuesta.

**Beneficios:** Como beneficio directo o indirecto, inmediato o posterior, enfatizo que su participación permitirá el recuerdo de sus prácticas docentes con el tema de la evaluación educativa. También ayudará a los investigadores, profesores que trabajan en la educación superior, estudiantes de pregrado y posgrado a desarrollar investigaciones en las áreas de evaluación, educación superior y currículo.

**Acceso a los resultados del análisis:** Una vez finalizado el estudio, se enviará una copia digital de la tesis a cada uno de los participantes de la investigación.

**Garantías:** Dada la naturaleza del estudio y lo que defiende la Resolución n° 466/2012, se garantiza al informante:

- a. **secreto y privacidad:** su identidad, durante todas las fases de la investigación, incluso después de la publicación, será preservada y mantenida en forma confidencial, con los archivos, físicos y digitales, única y exclusivamente bajo la custodia del investigador y solo serán utilizadas para fines científicos;
- b. **negativa a participar en la investigación o interrupción y retirada de su consentimiento:** si existe interés o necesidad, puede interrumpir su participación en la investigación, sin incurrir en ninguna carga. No está obligado a participar en la investigación, y puede retirarse en cualquier momento durante su ejecución, sin sanciones o daños derivados de su negativa. Si decide retirar su consentimiento, los investigadores ya no se comunicarán con usted;
- c. **Reembolso de gastos con participación en investigación:** todos los gastos de investigación son responsabilidad del investigador. En caso de posibles gastos de los participantes de la investigación y sus acompañantes, habrá reembolso por parte del investigador con alojamiento, alimentación, transporte y vestimenta resultante de la investigación;

- d. **Indemnización:** en caso de daños causados por la investigación e incumplimiento de acuerdo por parte del investigador, se asegurará el pago de la indemnización íntegra a los participantes de la investigación.

La entrevista será gratuita, con fecha y lugar programados con antelación. Se le notificará por correo electrónico (e-mail), seguido de una confirmación por llamadas telefónicas. Las reuniones se llevarán a cabo preferentemente en instituciones de educación superior donde trabaje como profesor o en otro lugar de su elección. El investigador está dispuesto a realizar el desplazamiento necesario para realizar esta fase del estudio y también el seguimiento necesario. También se compromete a remitir una versión transcrita de la entrevista, vía correo electrónico, a cada participante, para que se realicen los ajustes necesarios.

Este Término de Consentimiento Informado se imprime en dos copias originales, que serán firmadas y rubricadas en todas las páginas por el informante y el investigador. Una copia se archivará en el Instituto de Investigaciones en Educación y Educación Física (PROTEORIA), en la Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), y la otra se le entregará..

En caso de duda o aclaración sobre la investigación, contactar con el investigador responsable del estudio por los siguientes medios: Ronildo Stieg. Dirección: Rua Francisco Eugênio Mussiello, 461 - Jardim da Penha, Vitória - ES, Brasil. CEP: 29060-290. Teléfono: 055 (27) 99700-1250. Dirección de correo electrónico: [ronildo.stieg@yahoo.com.br](mailto:ronildo.stieg@yahoo.com.br).

En caso de quejas y/o complicaciones sobre la investigación o para reportar cualquier problema, comuníquese con el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) por el siguiente medio: Dirección: Avenida Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras , Vitória - ES, Brasil. CEP: 29075-910. Teléfono: 055 (27) 3145-9820. Dirección de correo electrónico: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com).

Yo, \_\_\_\_\_, declaro que he sido informado y aclarado verbalmente sobre este documento, el cual contiene claramente los objetivos, métodos, riesgos y beneficios de la investigación **Autores, teorías y concepciones de evaluación: un análisis comparado en la formación de profesores de educación física en siete países latinoamericanos hispanohablantes**, de forma detallado, entendiéndolo todos los términos expuestos, y declaro que acepto voluntariamente participar en este estudio y soy consciente de que habrá una grabación de la entrevista. Sé que en cualquier momento puedo solicitar nueva información y cambiar mi decisión de participar, si así lo deseo.

También declaro que he recibido copia de este Término de Consentimiento Informado, de igual contenido, firmado por mí y el investigador, rubricado en todas las páginas y que se me dio la oportunidad de leer y aclarar todas mis dudas.

Ubicación, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

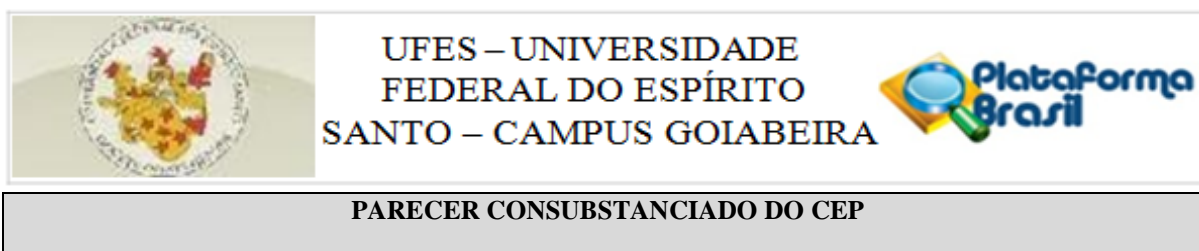
Participante de la encuesta/Responsable legal

Como investigador responsable de la investigación **Autores, teorías y concepciones de evaluación: un análisis comparado en la formación de profesores de educación física en siete países latinoamericanos hispanohablantes**, yo, Ronildo Stieg, declaro haber cumplido con los requisitos del ítem (s) IV. 3 de la Resolución CNS n° 466/12, que establece pautas y estándares regulatorios para la investigación con seres humanos.

\_\_\_\_\_

Investigador

## ADJUNTO - OPINIÃO CONSTITUIDA POR EL CEP



### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Autores, teorias e concepções de avaliação: uma análise comparada na formação de professores em educação física em sete países da América Latina hispanofalantes

**Pesquisador:** RONILDO STIEG

**Área Temática:**

Versão: 2

**CAAE:** 84119318.8.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.706.653

### **Apresentação do Projeto:**

O presente estudo trata da “AUTORES, TEORIAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM SETE PAÍSES DA AMÉRICA LATINA HISPANOFALANTES”. O autor explica que o projeto se propõe apresentar como a *avaliação educacional* tem se apresentado nas disciplinas específicas ao tema e como ela tem sido ensinada nos cursos de formação de professores em Educação Física de 38 Instituições de Ensino Superior, em oito países da América Latina: Argentina (4), Chile (17), Colômbia (6), Equador (1), México (2), Peru (2), Uruguai (2) e Venezuela (4). Além disso, apresentará as teorias e concepções de avaliação presentes nas bibliografias indicadas como leituras nessas disciplinas, discutindo como essas teorias se traduzem na materialização das práticas avaliativas pensadas para a Educação Física escolar.

<b>Endereço:</b> Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN	<b>CEP:</b> 29.075-910
<b>Bairro:</b> Goiabeiras	<b>Município:</b> VITORIA
<b>UF:</b> ES	<b>E-mail:</b> cep.goiabeiras@gmail.com
<b>Telefone:</b> (27) 3145-9820	



Continuação do Parecer: 2.706.653

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a Critério do CEP:**

Projeto aprovado por este comitê, estando autorizado a ser iniciado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Postagem	Postagem
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1072626.pdf	24/04/2018 21:59:45	RONILDO STIEG	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_plataforma_Brasil.pdf	24/04/2018 21:59:08	RONILDO STIEG	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	16/04/2018 18:24:56	RONILDO STIEG	Aceito
Outros	Questionario_do_professor.pdf	07/02/2018 15:41:43	RONILDO STIEG	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	07/02/2018 15:38:20	RONILDO STIEG	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/02/2018 12:36:36	RONILDO STIEG	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITÓRIA, 11 de Junho de 2018

Assinado por:  
**Fabiana Pinheiro Ramos (Coordenador)**

<p><b>Endereço:</b> Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  <b>Bairro:</b> Goiabeiras  <b>UF:</b> ES  <b>Telefone:</b> (27) 3145-9820</p>	<p><b>CEP:</b> 29.075-910  <b>Município:</b> VITORIA  <b>E-mail:</b> cep.goiabeiras@gmail.com</p>
--	---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DOUTORADO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**RONILDO STIEG**

**AUTORES, TEORIAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE  
COMPARADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM  
SETE PAÍSES DA AMÉRICA LATINA HISPANOFALANTES**

**VITÓRIA**

**2022**

RONILDO STIEG

**AUTORES, TEORIAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARADA  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM SETE PAÍSES DA  
AMÉRICA LATINA HISPANOFALANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Doutor, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA  
2022



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S855a Stieg, Ronildo, 1982-  
Autores, teorias e concepções de avaliação : uma análise comparada na formação de professores em educação física em sete países da América Latina hispanofalantes / Ronildo Stieg. - 2022. 391 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.  
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino da avaliação. 3. Concepções. 4. Formação de professores. 5. Educação Física. 6. América Latina. I. Santos, Wagner dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

**RONILDO STIEG**

**AUTORES, TEORIAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE  
COMPARADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM  
SETE PAÍSES DA AMÉRICA LATINA HISPANOFALANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Doutor, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Wagner dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Miembro interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Sarni  
Universidad de la República Uruguay – Uruguai  
Miembro externo

---

Prof. Dr. Francisco Javier Gallardo-Fuentes  
Universidad de Los Lagos – Chile  
Miembro externo

---

Prof. Dr. Víctor Manuel López Pastor  
Universidad de Valladolid – Espanha  
Miembro externo

Dedico esta tese especialmente a minha mãe Florinda, a minha família e a todos aqueles que de perto ou de longe me acompanharam durante esta minha trajetória de formação acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Pensar um objeto de pesquisa, escrever sobre ele e dedicar um espaço para agradecer são sem dúvida tarefas que se complementam. Nem sempre é fácil dar um primeiro passo, mas depois de uma longa caminhada agradecer se faz necessário.

Penso que saber agradecer é sem dúvida uma elevação da existência humana a um nível espiritual que nos torna mais humildes e sábios ao mesmo tempo. O sentimento de gratidão é capaz de revelar parte de uma trajetória de formação que nem sempre aparece nas páginas do trabalho que levaram muito tempo para ser escritas.

Nesse sentido, agradeço primeiramente a Deus, que acampanhou bem de perto todo esse processo, minhas dúvidas, medos, anseios, frustrações, realizações, desistências e recomeços. A ele toda gratidão pelo sustento da minha fé, por me dar saúde e sabedoria necessária para compreender as coisas e me fazer encontrar caminhos e alternativas para fazer desse processo uma experiência para a vida pessoal e profissional.

Muita gratidão ao meu querido orientador, Dr. Wagner dos Santos, que, com todo seu talento e companheirismo soube me conduzir perfeitamente pelo caminho acadêmico, sobretudo trazendo a essência para o desenvolvimento desta pesquisa sobre avaliação, terreno este amplamente conhecido por ele e, isso me possibilitou caminhar de forma mais segura e confiante. Agradeço imensamente por ter acreditado em minhas potencialidades e por ter sido essa pessoa que eu tive a felicidade de conhecer e admirar, tanto no âmbito profissional como pessoal. Um professor e pesquisador reconhecido pelo seu caráter, inteligência, dedicação, profissionalismo e envolvimento com a área da Educação e da Educação Física. Por todas as suas orientações, sua forma de pensar, agir coerentemente e incentivar as pessoas a sua volta a darem o melhor de si, meu muito obrigado.

Minha gratidão eterna à senhora, minha mãe Florinda, por ter me concedido o dom da vida, por ter cuidado de forma tão afetuosa de mim por todos esses anos e principalmente por todo o carinho expresso também na ausência de palavras, compreendendo perfeitamente a necessidade do meu silêncio e por tantas vezes da minha ausência. Gratidão mãe, pela sua força que sempre me inspira em momentos incertezas e de lutas. Ao meu saudoso pai, Lítio (*in memoriam*), que não pode estar aqui para acompanhar a longa jornada de estudos que trilhei na minha vida, mas que deixou como ensinamentos a importância de perseverar, ser honesto e disciplinado na vida.

Às minhas irmãs Erenice, Rosinéia, Adriele, meu irmão Edevaldo, sobrinhas(os) Julieni, Rubiane, Raianny, Nicolly, Anne Eloísa, Joana Clara, Ramon e Rubens, que mesmo

sem poder me ajudar diretamente no trabalho, foram suporte, alegria e motivação para continuar a seguir em frente. Que, com sua sensibilidade, souberam me acolher em momentos muito delicados da minha vida como pesquisador, irmão e tio.

À banca examinadora o professor Dr. Amarílio Ferreira Neto, pelas contribuições relacionadas à investigação no decorrer do processo e principalmente nos exames de qualificação. Ao senhor toda minha gratidão por ter idealizado o PROTEORIA, e por ter me possibilitado desfrutar de seus ensinamentos e aprender a sobre a importância da pesquisa científica e o papel social que ela ocupa em nosso país.

À professora Dr<sup>a</sup> Mariana Sarni da *Universidad de la República Uruguay*, pela oportunidade de compartilhar pesquisas, disciplinas, congressos e de modo bem especial por se colocar a disposição de ler e avaliar a tese, participando em dois momentos específicos da minha formação. Todos os nossos diálogos acadêmicos foram muito profícuos para além das fronteiras brasileiras.

Ao professor Dr. Francisco Javier Gallardo Fuentes da Universidad de Los Lagos por sua disposição em ler e contribuir com a avaliação da tese em dois momentos específicos. A alegria de compartilhar esses momentos com o senhor é imensurável.

Ao estimado professor Dr. Víctor Manuel López Pastor da *Facultad de Educación da Universidad de Valladolid* - Espanha, pelos diálogos acadêmicos e por sua generosidade em permitir meu estagio sanduíche e a minha presença em seu grupo de pesquisa ao longo de quatro meses. Esse encontro com o professor, Víctor, para falar de temas diversos e principalmente sobre avaliação, foi fundamental para o meu aprimoramento intelectual nas leituras de avaliação educacional na formação de professores. Por toda sua generosidade, acolhimento e ensinamentos para além das fronteiras acadêmicas, meu imenso obrigado!

À minha querida revisora de tantos anos, a senhora Alina Bonela, que carinhosamente me auxiliou na revisão formal da produção acadêmica da tese apresentada à banca de qualificação e de defesa.

Aos colegas e amigos do grupo PROTEORIA que me ajudaram na constituição das fontes e que no decorrer desses anos foram mais que companheiros de trabalho e de pesquisa, mas se tornaram amigos para a vida. De forma especial agradeço a vocês: Sayonara, Jean, Matheus, Pablo, Rodrigo, Denilson, Talita, Dilson, Heitor, Gabriel, Lucas, Felipe, Ian, Kézia, Arthur, Zíbia, Zilka, Daniela, Murilo, Wagner, Wallacy, Aline, Renato, Juliana, Mariana, Dayse e Geraldo, meu muito obrigado por todos os momentos de aprendizagem e de alegrias.

Às amigas que fiz na *Universidad de Valladolid*, sobretudo da *Red de Evaluación Formativa y Compartida*, Carla, Cristina, Miriam, Lucía, Esther e Teresa, obrigado pelo acolhimento e inúmeros momentos de alegrias e aprendizado.

Agradeço ao curso de doutorado em Educação Física ofertado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, por todo o apoio ao longo destes anos e pela oportunidade de viver esta experiência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que investiu no meu processo de formação, disponibilizando a bolsa de estudos no Brasil por um período de 29 meses processo nº 88882.385385/2019-01 e também no exterior (doutorado sanduiche) durante 4 meses, Edital 19/2020 processo nº 88881.622972/2021-01, possibilitando a minha dedicação exclusiva nesse período de qualificação profissional.

Obrigado também às instituições da América Latina que disponibilizaram seus documentos para realização da pesquisa, essas fontes ajudaram de forma imprescindível nesta caminhada investigativa.

Enfim, a todos os meus amigos e amigas, os de perto e os de longe, aos meus alunos do curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES), aos ex-colegas de profissão que de uma forma ou de outra serviram de fonte de inspiração, souberam entender minhas angústias e ausências, bem como me ajudaram a tornar essa trajetória uma realidade. A todos vocês dedico meus sinceros agradecimentos!

Não te deixes destruir...  
Ajuntando novas pedras  
e construindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça [...].  
E viverás no coração dos jovens  
e na memória das gerações que hão de vir.  
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a estas páginas  
e não entres seu uso  
aos que têm sede.

Cora Carolina

## RESUMO

A tese analisa como a *avaliação educacional* é prescrita nos planos de disciplinas específicas sobre o tema em 13 cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes: Argentina (2), Chile (4), Colômbia (2), Equador (1), México (1), Uruguai (1) e Venezuela (2). A seleção das instituições seguiu os critérios: a) ser um país da América Latina hispanofalante; b) ofertar um curso de formação docente em Educação Física; c) ter em seu currículo uma disciplina específica de *avaliação educacional*; c) demonstrar interesse em participar da pesquisa disponibilizando o plano de disciplina. Caracterizada como de natureza qualitativa, fundamenta-se na pesquisa exploratória do tipo análise crítico-documental e no método comparativo. O Capítulo I apresenta a constituição do objeto avaliação na formação de professores dentro do grupo de pesquisa ao qual a tese está vinculada e seus desdobramentos até a proposta deste estudo. O Capítulo II focaliza os nomes dos autores das bibliografias prescritas nos planos de disciplina, assumindo como eixos de análise: a nacionalidade, a instituição/país em que foram indicados, a recorrência dos autores nas disciplinas e a sua tradição no estudo do tema. O Capítulo III analisa os conteúdos das bibliografias dos 14 planos de disciplinas na articulação com as concepções de formação em Educação Física anunciada nas próprias disciplinas/cursos. O Capítulo IV verifica as prescrições das tipologias conceituais de avaliação em 11 planos de disciplinas. O Capítulo V apresenta e discute as concepções de avaliação e as abordagens teóricas das bibliografias da área da Educação que são prescritas para o seu ensino em 12 planos de disciplinas. O Capítulo VI analisa as concepções de avaliação e as abordagens teóricas das bibliografias da área da Educação Física que são estabelecidas para o seu ensino em cinco planos, e o Capítulo VII analisa a prescrição do ensino de possibilidades de registros avaliativos. De modo geral, a presente tese confirma a hipótese de que as disciplinas de avaliação da América Latina têm privilegiado a prescrição de autores, teorias e concepções de avaliação provenientes, sobretudo da Espanha. Conclui que os professores das disciplinas tem demonstrado uma preocupação em manter um alinhamento teórico das bibliografias e demais prescrições dos planos de disciplinas com a concepção de formação em Educação Física que prevalece em cada curso.

**Palavras-chave:** Ensino da avaliação. Concepções de avaliação. Formação de professores. Educação Física. América Latina.



## RESUMEN

La tesis analiza cómo se prescribe la evaluación educativa en los planes de disciplinas específicas sobre el tema en 13 cursos de formación del profesorado de Educación Física en siete países de América Latina hispanohablantes: Argentina (2), Chile (4), Colombia (2), Ecuador (1), México (1), Uruguay (1) y Venezuela (2). La selección de instituciones siguió los criterios: a) ser un país de latinoamericano de habla hispana; b) ofrecer un curso de formación docente en Educación Física; c) tener en su plan de estudios una asignatura específica de evaluación educativa; c) demostrar interés en participar en la investigación proporcionando el plan de disciplina. Caracterizada como de carácter cualitativo, se basa en la investigación exploratoria de tipo análisis crítico-documental y en el método comparativo. El Capítulo I presenta la constitución del objeto de evaluación en la formación del profesorado dentro del grupo de investigación al que se vincula la tesis y sus consecuencias hasta la propuesta de este estudio. El Capítulo II se centra en los nombres de los autores de las bibliografías prescritas en los planes de disciplinas, asumiendo como ejes de análisis: la nacionalidad, la institución/país donde fueron indicados, la reincidencia de los autores en las asignaturas y su tradición en el estudio de la evaluación. El Capítulo III analiza los contenidos de las bibliografías prescritas en los 14 planes de disciplinas en articulación con las concepciones de formación en Educación Física anunciadas en las propias asignaturas/cursos. El Capítulo IV verifica las prescripciones de las tipologías conceptuales de evaluación en 11 disciplinas. El Capítulo V presenta y discute las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos de las bibliografías en el área de Educación que se prescriben para su enseñanza en 12 asignaturas. El Capítulo VI analiza las concepciones de evaluación y los enfoques teóricos de las bibliografías en el área de Educación Física que se establecen para su enseñanza en cinco disciplinas. Y el Capítulo VII analiza la prescripción de registros evaluativos para el futuro desempeño profesional docente. En general, la presente tesis confirma la hipótesis de que las disciplinas de evaluación en América Latina han privilegiado la prescripción de autores, teorías y concepciones de evaluación provenientes, principalmente, de España. Se concluye que los docentes de las disciplinas han mostrado una preocupación por mantener un alineamiento teórico de las bibliografías y demás prescripciones de los planes de disciplinas con la concepción de formación en Educación Física que prevalece en cada curso.

**Palabras-claves:** Enseñanza de la Evaluación. Concepción de evaluación. Formación de profesores. Educación Física. América Latina.

## ABSTRACT

The thesis analyzes how educational assessment is prescribed in the plans of specific disciplines on the subject in 13 Physical Education teacher training courses in seven Spanish-speaking Latin American countries: Argentina (2), Chile (4), Colombia (2), Ecuador (1), Mexico (1), Uruguay (1) and Venezuela (2). The selection of institutions followed the criteria: a) being a Spanish-speaking Latin American country; b) offer a teacher training course in Physical Education; c) have in their study plan a specific discipline plan of educational assessment; c) demonstrate interest in participating in the investigation by providing the discipline plan. Characterized as qualitative and exploratory research, it is based on of the critical-documentary analysis and on the comparative method. Chapter I presents the constitution of the object of assessment in teacher training within the research group to which the thesis is linked and its consequences until the proposal of this study. Chapter II focuses on the names of the authors of the bibliographies prescribed in the discipline plans, assuming as axes of analysis: nationality, the institution/country where they were indicated, the recidivism of the authors in the subjects and their tradition in the evaluation study. Chapter III analyzes the contents of the bibliographies prescribed in the 14 discipline plans in articulation with the conceptions of training in Physical Education announced in the subjects/courses themselves. Chapter IV verifies the prescriptions of the conceptual evaluation typologies in 11 discipline plans. Chapter V presents and discusses the conceptions of evaluation and the theoretical approaches of the bibliographies in the area of Education that are prescribed for its teaching in 12 disciplines plans. Chapter VI analyzes the conceptions of evaluation and the theoretical approaches of the bibliographies in the area of Physical Education that are established for its teaching in five disciplines. And Chapter VII analyzes the prescription of possibilities of evaluative practices/records for the future professional teaching performance. In general, the present thesis confirms the hypothesis that the assessment disciplines in Latin America have privileged the prescription of authors, theories and evaluation conceptions coming, mainly from Spain. It concludes that the teachers of the disciplines have shown a concern to maintain a theoretical alignment of the bibliographies and other prescriptions of the plans of disciplines with the conception of formation in Physical Education that prevails in each course.

**Keywords:** Teaching Assessment. Evaluation conception. Teacher training. Physical education. Latin America.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Critérios de inclusão das disciplinas por instituição e país.....	54
FIGURA 2 –	Autores e países de nascimento.....	59
FIGURA 3 –	Nacionalidade dos autores e países em que foram prescritos.....	60
FIGURA 4 –	Autores da avaliação e sua recorrência nas disciplinas da América Latina.....	64
FIGURA 5 –	Autores de avaliação prescritos mais de uma vez nas disciplinas.....	66
FIGURA 6 –	Nuvem de palavras dos títulos das bibliografias da Educação.....	81
FIGURA 7 –	Similitude de palavras dos títulos das bibliografias da Educação....	82
FIGURA 8 –	Autores das bibliografias da Educação e sua relação com as categorias.....	84
FIGURA 9 –	Instituição/disciplinas e categorias da Educação.....	85
FIGURA 10 –	Nuvem de palavras dos títulos das bibliografias da Educação Física.....	93
FIGURA 11 –	Similitude de palavras dos títulos das bibliografias da Educação Física.....	94
FIGURA 12 –	Autores das bibliografias da Educação Física na correlação com as categorias.....	95
FIGURA 13 –	Instituição/disciplinas e categorias da Educação Física.....	96
FIGURA 14 –	Quantidade de país, instituição e disciplinas que atenderam aos critérios da pesquisa.....	106
FIGURA 15 –	Abordagem <i>Sociocrítica</i> , concepções e autores de base.....	161
FIGURA 16 –	Abordagens <i>Ecléticas</i> , concepções de avaliação e teorias/autores de base.....	172
FIGURA 17 –	Critérios e processos de inclusão das disciplinas.....	184
FIGURA 18 –	Distribuição dos autores das referências bibliográficas da Educação.....	257
FIGURA 19 –	Autores e bibliografias compartilhadas na Educação.....	258
FIGURA 20 –	Similitude de palavras a partir dos títulos das 4.549 referências da Educação.....	260
FIGURA 21 –	Autores referenciados nas bibliografias de avaliação da Educação	263

	Física.....	
FIGURA 22 –	Autores que se repetem nas referências bibliográficas de avaliação da Educação Física.....	265
FIGURA 23 –	Similitude de palavras a partir dos títulos das 1.235 referências bibliográficas da Educação Física.....	266

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Trajatória de produção do grupo Proteoria sobre avaliação a partir dos projetos guarda-chuvas.....	25
QUADRO 2 –	Lista das instituições por país com as quais foram realizados contatos.....	42
QUADRO 3 –	Lista de países, cursos e disciplinas participantes da pesquisa.....	43
QUADRO 4 –	Fases da pesquisa.....	46
QUADRO 5 –	Relação de países, cursos e disciplinas participantes da pesquisa.....	55
QUADRO 6 –	Autores e trajetória de produção sobre avaliação.....	67
QUADRO 7 –	Disciplinas por país e instituição.....	78
QUADRO 8 –	Disciplinas que prescrevem <i>tipologias conceituais de avaliação</i> ..	106
QUADRO 9 –	Classificação da avaliação segundo sua <i>tipologia conceitual</i> .....	108
QUADRO 10 –	Disciplinas que prescrevem os <i>momentos da avaliação</i> .....	108
QUADRO 11 –	Disciplinas que prescrevem as <i>finalidades da avaliação</i> .....	111
QUADRO 12 –	Disciplinas que prescrevem as <i>extensões da avaliação</i> .....	116
QUADRO 13 –	Disciplinas que prescrevem a <i>origem dos agentes avaliadores</i> .....	118
QUADRO 14 –	Disciplinas que prescrevem os <i>agentes da avaliação</i> .....	122
QUADRO 15 –	Disciplinas que prescrevem os <i>tipos de avaliação</i> .....	126
QUADRO 16 –	Disciplinas que prescrevem as <i>naturezas da avaliação</i> .....	128
QUADRO 17 –	Relação de disciplinas por país e instituição.....	142
QUADRO 18 –	Disciplinas e bibliografias da Educação que prescrevem concepções de avaliação.....	144
QUADRO 19 –	<i>Construtivismo</i> e concepções de avaliação nas disciplinas.....	147
QUADRO 20 –	Síntese das concepções de avaliação construtivistas.....	149
QUADRO 21 –	<i>Construtivismo Sociocultural</i> e concepções de avaliação nas disciplinas.....	152
QUADRO 22 –	Síntese das concepções de avaliação construtivistas socioculturais.....	154
QUADRO 23 –	<i>Construtivismo Naturalista</i> e concepção de avaliação na disciplina.....	158
QUADRO 24 –	Abordagens <i>Críticas</i> e concepções de avaliação nas disciplinas....	160

QUADRO 25 –	Síntese das concepções de avaliação críticas.....	163
QUADRO 26 –	<i>Behaviorismo</i> e concepção de avaliação nas disciplinas.....	167
QUADRO 27 –	<i>Funcionalismo Estrutural</i> e concepções de avaliação nas disciplinas.....	169
QUADRO 28 –	<i>Ecletismo Teórico</i> e concepções de avaliação nas disciplinas.....	171
QUADRO 29 –	Disciplinas por país e instituição participantes da pesquisa.....	185
QUADRO 30 –	Disciplinas que prescrevem concepções de avaliação na Educação Física.....	186
QUADRO 31 –	Concepções de <i>avaliação como ato de medida</i> e autores de base.....	188
QUADRO 32 –	Síntese das concepções de <i>avaliação como ato de medida</i> .....	189
QUADRO 33 –	Concepções de <i>avaliação formativas</i> e autores de base nas disciplinas.....	199
QUADRO 34 –	Síntese das concepções de <i>avaliação formativas</i> .....	201
QUADRO 35 –	Prescrição das disciplinas sobre registros avaliativos.....	220
QUADRO 36 –	Bibliografias prescritas nas disciplinas que abordam registros avaliativos.....	227
QUADRO 37 –	Registros avaliativos por trabalhos.....	230
QUADRO 38 –	Registros avaliativos por prova.....	238
QUADRO 39 –	Registros avaliativos por fichas.....	242
QUADRO 40 –	Registros avaliativos por testes.....	246
QUADRO 41 –	Áreas de conhecimento, abordagens teóricas e concepções de avaliação presentes nos títulos das referenciadas bibliográficas.....	261

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Quantitativo de instituições e disciplinas de avaliação de acordo com os critérios da pesquisa.....	41
TABELA 2 –	Quantidade de bibliografias por disciplina/instituição.....	45
TABELA 3 –	Número de bibliografias por disciplina.....	78
TABELA 4 –	Crítérios de inclusão das disciplinas por país/instituição.....	142
TABELA 5 –	Crítérios de seleção das fontes, número de países, instituições e disciplinas.....	217
TABELA 6 –	Países, instituições, siglas, disciplinas e ano dos documentos.....	218

## LISTA DE SIGLAS

AAHPERD – *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*

ACSM – *American College of Sports Medicine*

ARG – Argentina

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CHL – Chile

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COL – Colômbia

CONSTAT – Grupo de Estudos do Centro de Ciências Exatas

CVLAC – *Curriculum Vitae del América Latina y Caribe*

ECU – Equador

ES – Espírito Santo

FAPES – Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado do Espírito Santo

IC – Iniciação Científica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IRAMUTEQ – Interface R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários

ISEF – Instituto Superior de Educação Física do Uruguai

ISEFFD – Instituto Superior de Educação Física Federico Williams Dickens

IUCESMAG – Instituição Universitaria do Centro de Estudos Superiores María Goretti

MEX – México

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

PPGEF/UFES – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo

PQ – Produtividade em Pesquisa

PREAL – Programa de Reforma Educativa na América Latina e no Caribe

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

REFYCE – Rede de Avaliação Formativa e Compartilhada em Educação

UAB – Universidade Autônoma de Barcelona

UABC – Universidade Autônoma de Baja Califórnia



UCO – Universidade Católica de Oriente

UDAI – Universidade de Atacama

UDEC – Universidade de Concepción

UDELAR – Universidade de la República

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UM – Universidade Maimónides

UNAB – Universidade Andrés Bello

UNACH – Universidade Adventista de Chile

UNB – Universidade de Brasília

UNEG – Universidade Nacional Experimental de Guayana

UNELLEZ – Universidade Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel

Zamora

UNL – Universidade Nacional de Loja

UNLAN – Universidade Nacional de La Matanza

URY – Uruguai

VEN – Venezuela

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I

<b>1</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE TESE</b> .....	22
1.1	DA APROXIMAÇÃO AO PERCURSO COM O OBJETO DE PESQUISA.....	22
1.2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL.....	31
1.3	QUESTÕES, OBJETIVOS E HIPÓTESE.....	35
1.4	MARCO TEÓRICO.....	37
1.5	METODOLOGIA.....	39
1.6	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	46
1.7	JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO.....	48

### CAPÍTULO II

<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA: AUTORES DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS</b> .....	51
2.1	INTRODUÇÃO.....	51
2.2	MARCO TEÓRICO.....	52
2.3	METODOLOGIA.....	53
2.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
2.4.1	<b>Nomes e nacionalidade dos autores de avaliação</b> .....	58
2.4.2	<b>Nacionalidade dos autores e países da América Latina em que foram prescritos</b> ..	60
2.4.3	<b>Nomes dos autores e países da América Latina em que foram prescritos</b> .....	63
2.4.4	<b>Trajatória de produção dos autores em relação ao tema avaliação</b> .....	67
2.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	72

### CAPÍTULO III

<b>3</b>	<b>TEMAS ABORDADOS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>75</b>
3.1	INTRODUÇÃO.....	75
3.2	MARCO TEÓRICO .....	76
3.3	METODOLOGIA.....	77
3.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	80
<b>3.4.1</b>	<b>Bibliografias sobre avaliação da área da Educação .....</b>	<b>80</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Bibliografias sobre avaliação da área da Educação Física .....</b>	<b>93</b>
3.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	101

### CAPÍTULO IV

<b>4</b>	<b>A PRESCRIÇÃO PARA O ENSINO DAS TIPOLOGIAS DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>103</b>
4.1	INTRODUÇÃO.....	103
4.2	MARCO TEÓRICO .....	104
4.3	METODOLOGIA.....	105
4.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	108
<b>4.4.1</b>	<b>Momentos da avaliação .....</b>	<b>108</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Finalidades da avaliação .....</b>	<b>111</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Extensão da avaliação .....</b>	<b>116</b>
<b>4.4.4</b>	<b>Origem dos agentes avaliadores .....</b>	<b>118</b>
<b>4.4.5</b>	<b>Agentes da avaliação .....</b>	<b>121</b>
<b>4.4.6</b>	<b>Tipos de avaliação.....</b>	<b>126</b>
<b>4.4.7</b>	<b>Naturezas da avaliação.....</b>	<b>128</b>
4.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	132

## CAPÍTULO V

<b>5</b>	<b>PRESCRIÇÃO/ENSINO DE TEORIAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CHILE, COLÔMBIA, EQUADOR, URUGUAI E VENEZUELA .....</b>	<b>135</b>
5.1	INTRODUÇÃO.....	135
5.2	MARCO TEÓRICO .....	137
5.3	METODOLOGIA.....	141
5.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	145
5.4.1	<i>Construtivismo</i> e suas concepções de avaliação .....	146
5.4.2	<i>Construtivismo Sociocultural</i> e suas concepções de avaliação.....	152
5.4.3	<i>Construtivismo Naturalista</i> e sua concepção de avaliação .....	158
5.4.4	Abordagens <i>Críticas</i> e suas concepções de avaliação.....	159
5.4.5	<i>Behaviorismo</i> e sua concepção de avaliação .....	166
5.4.6	<i>Funcionalismo Estrutural</i> e suas concepções de avaliação .....	169
5.4.7	<i>Eclétismo Teórico</i> e suas concepções de avaliação .....	171
5.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	175

## CAPÍTULO VI

<b>6</b>	<b>CONCEPÇÕES, TEORIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS PRESCRIÇÕES DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ARGENTINA, CHILE, MÉXICO E URUGUAI.....</b>	<b>179</b>
6.1	INTRODUÇÃO.....	179
6.2	MARCO TEÓRICO .....	181
6.3	METODOLOGIA.....	183
6.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	187
6.4.1	Concepções de <i>avaliação como ato de medida</i> e suas prescrições nas disciplinas... 188	
6.4.2	Concepções de <i>avaliação formativas</i> e suas prescrições nas disciplinas.....	199
6.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	209

## CAPÍTULO VII

<b>7</b>	<b>PRESCRIÇÕES PARA O ENSINO DOS REGISTROS AVALIATIVOS EM TREZE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>213</b>
7.1	INTRODUÇÃO.....	213
7.2	MARCO TEÓRICO .....	214
7.3	METODOLOGIA.....	217
7.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	219
<b>7.4.1</b>	<b>Prescrições para o ensino de registros avaliativos nos planos de disciplinas .....</b>	<b>219</b>
<b>7.4.2</b>	<b>Registros avaliativos prescritos nas disciplinas com base nas suas bibliografias</b>	<b>227</b>
7.4.2.1	<i>Possibilidades de registros avaliativos por meio de trabalhos.....</i>	<i>230</i>
7.4.2.2	<i>Possibilidades de registros avaliativos por meio de provas .....</i>	<i>237</i>
7.4.2.3	<i>Possibilidades de registros avaliativos por meio de fichas.....</i>	<i>242</i>
7.4.2.4	<i>Possibilidades de registros avaliativos por meio de testes .....</i>	<i>246</i>
7.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	248

## CAPÍTULO VIII

<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE.....</b>	<b>253</b>
8.1	NOVOS CAMINHOS QUE SE ABREM PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS ..	256
	REFERÊNCIAS .....	268
	FONTES .....	295
	GLOSSÁRIO .....	307
	APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	385
	ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	389

## CAPÍTULO I

### CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE TESE

#### 1.1 DA APROXIMAÇÃO AO PERCURSO COM O OBJETO DE PESQUISA

Neste texto introdutório à tese, considero<sup>1</sup> relevante destacar os caminhos percorridos antes e durante o processo de sua elaboração. A história desse percurso inclui: a) minha inserção no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria); b) a aproximação com o objeto de estudo; e c) os desdobramentos dessa inserção na produção e divulgação do conhecimento científico sobre a *avaliação educacional*, tanto na educação básica como na formação de professores.

Tudo começou no ano de 2015, após minha aprovação no processo seletivo para o curso de mestrado, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na área de concentração *Estudos pedagógicos e socioculturais da Educação Física* e na linha de pesquisa *Educação Física, cotidiano, currículo e formação docente*. Naquele momento, integrei-me ao Proteoria e fui inserido no projeto de pesquisa *Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais*, financiado pelo Edital Universal CNPq nº 14/2013, sob o Processo nº 481.424/2013-0, desenvolvido e orientado pelo professor Dr. Wagner dos Santos. Com base nesse projeto, realizei a dissertação intitulada *Avaliação na formação inicial em Educação Física em oito universidades federais brasileiras*.

A dissertação teve como objetivo analisar as bibliografias prescritas nas disciplinas específicas sobre avaliação, ofertadas por oito universidades federais brasileiras, discutindo as concepções de avaliação e as matrizes teóricas que fundamentam essas obras, bem como as possibilidades de materialização de práticas avaliativas indicadas por elas.<sup>2</sup> Além disso, problematizou as práticas de leitura dos estudantes desses cursos, considerando suas apropriações (CERTEAU, 1994) em relação à *avaliação educacional*. Tal estudo evidenciou,

---

<sup>1</sup> A tese encontra-se escrita na primeira pessoa do plural, porém, em específico neste capítulo, há trechos em que se assume a primeira pessoa do singular sempre que os dados se referirem a aspectos pessoais do autor deste trabalho.

<sup>2</sup> Naquele momento a delimitação das universidades seguiu os critérios: a) ser uma universidade federal brasileira; b) ter o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter em seu currículo uma disciplina obrigatória e específica sobre *avaliação educacional*; e d) manifestar interesse em participar do estudo.

ainda, que as matrizes teóricas e suas respectivas concepções de avaliação têm definido o que se privilegia nas práticas avaliativas em contexto de atuação profissional.

A partir da minha inserção no grupo, tive a oportunidade de compreender que o Proteoria, criado no ano de 1999, tinha uma larga tradição em estudar *A constituição das teorias da Educação Física no Brasil*, desde a análise pelo viés histórico à contemporaneidade. Como desdobramento desse foco de pesquisa, havia dedicado atenção especial ao objeto *avaliação*, primeiramente com o trabalho de iniciação científica desenvolvido pelo professor Dr. Wagner dos Santos, no período de 1999 a 2001, caracterizado como um estudo de mapeamento que analisou a produção acadêmica sobre avaliação na Educação Física escolar, publicado em periódicos da área entre 1930 e 2000. O segundo trabalho do grupo envolvendo o tema foi a monografia do mesmo professor, Dr. Wagner, concluída em 2002, intitulada *Avaliação na Educação Física escolar: análise de periódicos do século XX*. Ambos os trabalhos foram orientados pelo professor Dr. Amarílio Ferreira Neto, fundador do Proteoria.

Entre os anos de 2000 e 2003, a professora Dr<sup>a</sup>. Regina Sandra Marchesi desenvolveu a dissertação de mestrado com o título *A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos*, também orientada pelo professor Dr. Amarílio Ferreira Neto em nível do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UNB). Esse trabalho teve como objetivo analisar a prática avaliativa mediadora, presente em uma escola da rede municipal de Vitória no Estado do Espírito Santo (Brasil), assumindo, como referência, as perspectivas dos professores e dos alunos.

No ano de 2005, o professor Dr. Wagner dos Santos, dando continuidade ao estudo do tema, concluiu sua dissertação de mestrado com o título *Avaliação na Educação Física escolar: do mergulho à intervenção*, que teve como objetivos caracterizar e problematizar a ação pedagógica adotada por uma professora de Educação Física, especialmente na prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e perspectivas. Nesse processo, o pesquisador atuava juntamente com a docente, intervindo no desenvolvimento das atividades. Naquela ocasião, o professor Wagner dos Santos propôs, pela primeira vez, a concepção de *avaliação indiciária*, que se constituiu a partir da junção entre a *avaliação mediadora* de Jussara Hoffmann; a *avaliação como prática investigativa* de Maria Teresa Esteban; e do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. A partir de então, a *avaliação indiciária* passou a fundamentar todos os estudos do grupo sobre o tema.

Para Santos (2005, p. 194) assumir a concepção de *avaliação indiciária* consiste “[...] em um permanente exercício de interpretação de sinais, de indícios, a partir dos quais se

manifesta juízo de valor.” Ou seja, configura-se como um processo de reflexão sobre e para a ação e contribui para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem (SANTOS, 2008). Com isso se assume “[...] a dimensão do erro como processo que se revela no que denomina ainda-não-saber do aluno, ou como dimensão de potência [e] não de deficiência” (SANTOS *et al.*, 2015, p. 214).

A dissertação do professor Dr. Wagner dos Santos foi orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Pura Lúcia Olivier Martins, em nível do PPGE da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ainda, no ano de 2005, esse trabalho foi publicado no formato de livro com o mesmo título.

Em 2010, o Dr. Wagner passou a integrar o quadro de professores da UFES do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), o mesmo ano em que começou a elaborar projetos de pesquisa sobre *avaliação*,<sup>3</sup> iniciando, assim, suas orientações conforme o Quadro 1. No ano de 2012, ele se inseriu no PPGEF/UFES e com isso ampliou seus projetos de pesquisas e intensificou suas orientações em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado.

Nesse sentido, iniciou um processo de orientação de alunos da graduação e da pós-graduação com trabalhos tematizando a avaliação, de modo que eles foram ampliando suas pesquisas e se aprofundando na sua trajetória acadêmica. No Quadro 1, são apresentados os projetos de pesquisa (assumidos aqui como projetos guarda-chuvas), com indicação do ano de início (se em andamento, com o sinal “-”) e/ou o ano de conclusão. Nele estão registrados, ainda, os nomes dos estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado com os respectivos títulos dos seus trabalhos e a qual projeto guarda-chuva estão vinculados.

---

<sup>3</sup> Além dos projetos de pesquisa com foco na *avaliação*, o professor Dr. Wagner dos Santos tem orientado trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado, na vertente histórica com os projetos: *Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da Educação Física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1931-1960)* financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado do Espírito Santo (FAPES), Edital Universal 006/2014/projeto individual de pesquisa sob o termo de outorga nº 541/2015 e processo nº 67.6438.25; *Projetos de formação pan-americanista para a Educação Física: circulação em impressos didático-pedagógicos (1932-1960)* subsidiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital Universal 2018, processo nº 435.195/2018-2.



QUADRO 1 – Trajetória de produção do grupo Proteoria sobre avaliação a partir dos projetos guarda-chuvas (continua)

	Projetos (2)	Início	Término	Iniciações científicas (9)	Dissertações (3)	Teses (4)
<b>Avaliação e educação básica</b>	<b>Práticas avaliativas de professores de Educação Física no ensino fundamental: olhares e perspectivas</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<p><b>Lyvia Rostoldo Macedo</b> (2011) – Avaliação na Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e saberes</p> <p><b>Francine Lima Maximiano</b> (2011) – Avaliação na Educação Física escolar nas séries finais do ensino fundamental: prescrições e apropriações</p>	–	–
	<b>Práticas avaliativas na/da Educação Física na educação básica</b>	<b>2012</b>	–	<p><b>Francine Lima Maximiano</b> (2012) – Autobiografias discentes: narrativas de experiências avaliativas nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, médio e formação inicial</p> <p><b>Lyvia Rostoldo Macedo</b> (2012) – Avaliação na Educação Física escolar: compartilhando saberes</p> <p><b>Bruna Jéssica Mathias</b> (2013) – Educação Física escolar: da obrigatoriedade da nota à necessidade da avaliação</p> <p><b>Bruna Jéssica Mathias</b> (2014) – Avaliação na Educação Física escolar: analisando as experiências docentes em três anos de escolarização</p> <p><b>Bruna Jéssica Mathias</b> (2015) – Avaliação na Educação Física escolar: inventariando possibilidades de práticas</p> <p><b>Marília Baptista Ferreira</b> (2017) – Práticas avaliativas de professores de Educação Física na educação infantil: um diálogo com a rede municipal de Vila Velha</p> <p><b>Kezia Alvez Moreira Dutra</b> (2022) – Exames standardizados estaduais para o ensino médio: uma análise do Paebes e do Exeims-BC</p>	<p><b>Wagner Rodrigues Zeferino</b> (2020) – Avaliação do ensino e da aprendizagem nos dispositivos curriculares da Educação Física</p> <p><b>Talita Emídio Andrade Soares</b> (2022) – O Saeb em debate: avanços e desafios da política nacional de avaliação da educação básica</p> <p><b>Pablo Mattos Santos</b> (2022) – A Educação Física nos exames standardizados: uma análise de sua inserção no ensino médio em contexto internacional e brasileiro</p>	<p><b>Aline de Oliveira Vieira</b> (2018) – Por uma teorização da avaliação em Educação Física: práticas de leituras por narrativas imagéticas</p> <p><b>Marciel Barcelos Lano</b> (2019) – Avaliação da aprendizagem na Educação Física da educação infantil: uma proposta teórico-metodológica</p> <p><b>Rodrigo Marques</b> (2020) – Avaliação na Educação Física no ensino médio: tensões de uma prática a partir de sua inserção no Exame Nacional do Ensino Médio</p> <p><b>Denilson Junio Marques Soares</b> (202?) – Política de avaliação do ensino médio no Espírito Santo: uma análise dos resultados do IDEB</p>

QUADRO 1 – Trajetória de produção do grupo Proteoria sobre avaliação a partir dos projetos guarda-chuvas (conclusão)

	Projetos (4)	Início	Término	Iniciações científicas (7)	Dissertações (5)	Teses (3)
<b>Evaluación y formación inicial del profesorado</b>	<b>Evaluación en educación física escolar: un estudio de la formación inicial en universidades federales</b>	2013	2017	<b>Sayonara Cunha de Paula</b> (2015) – Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na Educação Física escolar: diálogos com os alunos das universidades federais  <b>Mathews Costa Oliveira</b> (2016) – Avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física escolar: produção de práticas para atuação na educação básica	<b>Francine Lima Maximiano</b> (2015) – Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em Educação Física: implicações para a docência	<b>Matheus Lima Frossard</b> (2022) – O ensino da avaliação na formação de professores de educação física: um diálogo entre a Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai  <b>Ronildo Stieg</b> (2022) – Autores, teorias e concepções de avaliação: uma análise comparada na formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalantes  <b>Sayonara Cunha de Paula</b> (2022) – Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física: um estudo comparado na América Latina
	<b>Evaluación de la enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesorado de Educación Física: entre prescripciones y prácticas</b>	2016	2019	<b>Pablo Mattos Santos</b> (2017) – Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da educação  <b>Suerllem Lyrio Ferreira</b> (2018) – Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da Educação e Educação Física publicados em países hispanofalantes	<b>Matheus Lima Frossard</b> (2015) – Memórias da formação inicial e projeções para atuação docente: diálogos sobre avaliação com acadêmicos de Educação Física  <b>Ronildo Stieg</b> (2016) – Formação inicial em Educação Física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura	
	<b>Prácticas evaluativas en la formación inicial docente: un análisis de las instituciones latinoamericanas</b>	2017	–	<b>Suerllem Lyrio Ferreira</b> (2019) – Do ser avaliado ao avaliar: experiências na formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina	<b>Sayonara Cunha de Paula</b> (2018) – Avaliação e formação de professores em Educação Física: uma análise na América Latina	
	<b>Evaluación educativa en la formación de docentes de educación física en América Latina: diálogos con estudiantes</b>	2018	–	<b>Suerllem Lyrio Ferreira</b> (2020) – O ensino da avaliação educacional na formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo  <b>Kezia Alvez Moreira Dutra</b> (2021) – A prescrição do ensino da avaliação na formação de professores em Educação Física: uma análise da UFES, UDELAR, UNLAN	<b>Fábia Maria Boreli Poletto</b> (2020) – Avaliação da aprendizagem nos cursos de formação em Educação Física das universidades particulares do Espírito Santo	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 1,<sup>4</sup> identificamos como os resultados dos trabalhos do grupo foram se ampliando e se desdobrando em outros objetos de estudo. Esse é o caso do primeiro projeto, *Práticas avaliativas de professores de Educação Física no ensino fundamental: olhares e perspectivas*, desenvolvido entre os anos de 2010 e 2011, que levantou diferentes questões sobre o tema avaliação na Educação Física. A partir dele, foram se abrindo possibilidades para avançar e aprofundar o debate em outros projetos de pesquisa, na educação básica e no ensino superior, com destaque para os projetos: *Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais*, financiado pelo Edital Universal CNPq nº 14/2013, sob o Processo nº 481.424/2013-0; e *Avaliação do ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física: entre prescrições e práticas* do Edital Produtividade em Pesquisa – PQ 2015.

Conforme informações presentes no Quadro 1, constatamos que, por meio dos projetos de pesquisa, foi possível estabelecer a continuidade de investimentos na *avaliação educacional* e a versatilidade das orientações do professor Dr. Wagner dos Santos, que tem transitado no estudo do tema sempre em diálogo com as áreas da Educação e da Educação Física.

Inicialmente, o foco desses estudos esteve na educação básica, entretanto, devido aos resultados das pesquisas de campo com professores<sup>5</sup> e análise das produções acadêmicas da Educação e da Educação Física (SANTOS, 2002; SANTOS *et al.*, 2018a), ampliaram-se as pesquisas sobre *avaliação* de modo articulado com a formação inicial de professores.

Os primeiros projetos com foco na educação básica, de acordo com o Quadro 1, *Práticas avaliativas de professores de Educação Física no ensino fundamental: olhares e perspectivas* e *Práticas avaliativas na/da Educação Física na educação básica*, resultaram em oito iniciações científicas, das quais cinco foram publicados no formato de artigos em periódicos da Educação (SANTOS *et al.*, 2014) e da Educação Física (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2019a; SANTOS *et al.*, 2019b). Além disso, estão vinculados a esses projetos três dissertação de mestrado (ZEFERINO, 2020; SOARES, 2022; SANTOS, 2022), três teses de doutorado já concluídas (VIEIRA, 2018; LANO, 2019; MARQUES, 2020) e uma em andamento (SOARES, 202?).

---

<sup>4</sup> O sinal de interrogação (?) presente nos projetos de mestrado e doutorado foi assumido devido ao fato de não estar definido a priori o ano de finalização de cada projeto.

<sup>5</sup> Conforme o Quadro 1, o trabalho de iniciação científica (IC) de Maximiano (2011), que analisou o modo como a avaliação era prescrita e apropriada nas aulas de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental, levou à ampliação desse objeto de estudo no seu segundo trabalho de IC (2012), a partir do qual se iniciaram as pesquisas sobre *Avaliação na formação inicial de professores* orientadas pelo professor Dr. Wagner dos Santos.

Os trabalhos atualmente em desenvolvimento (iniciação científica, mestrado e doutorado) estreitam essas práticas de pesquisa, na medida em que evidenciam como os projetos se desdobraram no estudo do ensino da avaliação na América Latina, bem como indicam um importante caminho trilhado pelos membros do grupo (alunos da graduação e da pós-graduação) no estudo do tema com os seus devidos aprofundamentos.

A inserção da tese nos projetos do professor Dr. Wagner dos Santos situa-se naqueles com foco na formação inicial de professores, com o objetivo de contribuir com o que vinha sendo produzido pelo grupo: a) estudos de mapeamento da produção acadêmica em periódicos da Educação (SANTOS, 2017; FERREIRA, 2018) e da Educação Física (SANTOS, 2002; FROSSARD, 2015); b) estudos com foco na prescrição e no ensino da avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física (MAXIMIANO, 2015; STIEG, 2016; PAULA, 2018; FERREIRA, 2020; POLETO, 2020; DUTRA, 2021); e pesquisas que dialogam com experiências avaliativas nos cursos de formação de professores pensando seus desdobramentos na futura atuação docente na educação básica (MAXIMIANO, 2012, 2015; FROSSARD, 2015; PAULA, 2015; OLIVEIRA, 2016; FERREIRA, 2019; DUTRA, 2022).

O envolvimento dos membros do grupo nos projetos de pesquisa, sobretudo no estudo da avaliação na formação inicial de professores, tem possibilitado a divulgação de seus resultados em formato de artigos em periódicos da Educação (PAULA *et al.*, 2018a; SANTOS; PAULA; STIEG, 2019; SANTOS *et al.*, 2019; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020, 2021; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020; STIEG *et al.*, 2018; DUTRA; GAMA; SANTOS, 2022) e da Educação Física (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; SANTOS *et al.*, 2016a, 2019b; SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016; FROSSARD *et al.*, 2018, 2020; PAULA *et al.*, 2018b, 2020; STIEG *et al.*, 2020).

Além disso, o envolvimento do grupo nos projetos possibilitou a produção e publicação do livro *Avaliação na Educação Física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha*, no qual são apresentados os resultados de diferentes projetos guarda-chuvas, bem como dos trabalhos de iniciação científica e dissertações de mestrado (FROSSARD *et al.*, 2018b, 2018c, 2018d; PAULA *et al.*, 2018c; SANTOS *et al.*, 2018a, 2018b, 2018c; SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2018; STIEG *et al.*, 2018b).

Os resultados produzidos por essas pesquisas permitiram lançar outras perguntas ao tema *avaliação educacional*, ao tentar identificar o modo como se constitui o seu ensino e as práticas avaliativas nos cursos de formação de professores nos países da América Latina hispanofalantes.

A partir disso, o grupo elaborou, no ano de 2017, o projeto guarda-chuva *Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análises das instituições da América Latina*, que se constitui como uma ação de pesquisa, em colaboração entre a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, Brasil), a *Universidad de la República Uruguay* (UDELAR, Uruguai) e a *Institución Universitaria del Centro de Estudios Superiores María Goretti* (IUCESMAG, Colômbia).<sup>6</sup> Com base nesse projeto, foram elaborados e submetidos, outros três projetos, com financiamento aprovado pelo CNPq: *Ensino da avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina*, Edital Produtividade em Pesquisa – PQ n° 09/2018; e *Avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina: diálogos com os alunos*, Edital Universal CNPq n° 28/2018, sob o processo n° 435.310/2018-6 e um do Edital FAPES n° 04/2021 - Taxa de Pesquisa, sob o processo n° 285/2021. Além disso, foram elaborados e submetidos, no ano de 2021 mais três projetos as agências de fomento e que também receberam financiamento: *Políticas de avaliação educacional: uma análise dos exames standardizados* n° de Registro 11367/2021, Edital Universal FAPES n° 3/2021, protocolo n° 45.195.706.17880.29042021; *Política de avaliação educacional: comparação transcultural entre países Sul-americanos no PISA*, Edital Universal CNPq Chamda n° 18/2021 – Faixa B – Grupos consolidados n° processo 405632/2001-5; e *Avaliação educacional na formação de professores em instituições da América Latina*, Edital Bolsa Produtividade em Pesquisa – Chamada CNPq n° 4/2021, sob n° do processo: 316377/2021-0.

Nesse sentido, a presente tese está inserida nesses dois projetos guarda-chuvas, dada à necessidade de identificar, analisar e compreender as prescrições das disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física, em sete países da América Latina hispanofalantes,<sup>7</sup> no que se refere aos autores, aos temas, às tipologias, às abordagens teóricas, às concepções de avaliação e aos registros avaliativos.

A tese se justifica a partir daquilo que a produção acadêmica vem apresentando, referente à avaliação na formação inicial de professores, envolvendo os países da América Latina. No Chile os estudos se concentram nas experiências avaliativas vivenciadas pelos estudantes nos cursos de Pedagogia (MÖLLER; GÓMES, 2014) e de Educação Física (GALLARDO-FUENTES; THUILLIER, 2016; GALLARDO-FUENTES; LÓPEZ-PASTOR;

---

<sup>6</sup> Esse acordo de cooperação encontra-se registrado sob o n° 32/2018, Processo n° 23068.016090/2017-28, publicado no Diário Oficial da União – Seção 3 – em 24 de agosto de 2018.

<sup>7</sup> O Brasil não se inclui nesse projeto, pois estudo semelhante já foi realizado na minha dissertação de mestrado, concluída no ano de 2016, envolvendo oito universidades federais brasileiras que ofertavam a disciplina obrigatória sobre *avaliação educacional* nos cursos de licenciatura em Educação Física.

THUILLIER, 2017). Na Colômbia, os interesses dos pesquisadores têm estado na análise das percepções dos estudantes em relação à avaliação realizada nos cursos de formação de professores em língua estrangeira (MENDOZA; ARANDIA, 2009; FAUSTINO; KOSTINA; VERGARA, 2013). No México, as iniciativas envolvem o uso de instrumentos avaliativos nos cursos de formação de professores nas carreiras de educação pré-escolar, primária, física, especial e secundária (MORALES-GONZÁLEZ; EDEL-NAVARRO; AGUIRRE-AGUILAR, 2017).

Especificamente no Brasil, alguns estudiosos têm investigado o modo como o tema tem sido abordado nos currículos dos cursos de licenciaturas em Educação Física, dedicando-se à análise das prescrições, tendo em vista seus desdobramentos dentro do curso e na futura carreira de atuação docente (FUZII, 2010; SANTOS *et al.*, 2018b; STIEG *et al.*, 2018, 2020; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020).

Nessa mesma direção, Paula *et al.* (2018, 2020) têm analisado o modo como a *avaliação educacional* se apresenta nas disciplinas específicas ao tema nos cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina. Os autores revelam que as disciplinas que se propõem a discutir e ensinar a avaliação consideram suas implicações para o contexto da educação básica, as possibilidades de práticas avaliativas e a necessidade da relação teoria e prática.

Santos, Paula e Stieg (2019) estabeleceram suas análises no modo como as avaliações institucionais e de sistemas são prescritas nos currículos de formação de professores de Educação Física, em nove países da América Latina. Os resultados revelam que as disciplinas tematizam discussões envolvendo currículo, *avaliação do ensino e da aprendizagem*, articulados à Educação Física, ao mesmo tempo em que abordam a *avaliação institucional* a partir da sua definição, instrumentos, critérios, procedimentos e resultados, entendendo-a como importante ferramenta para orientação das ações futuras. As avaliações têm sido prescritas para ajudar a pensar as provas dos sistemas de ensino nacionais e internacionais, discutindo seus componentes e estruturas.

Diante desse cenário de investimentos no tema *avaliação*, por parte de autores de diferentes países, em especial pelas pesquisas que têm sido desenvolvidas pelo grupo Proteoria, faz-se necessário avançar no sentido de compreender quais são as bibliografias prescritas nos planos de disciplinas específicas sobre o tema, assim como analisar o nome dos autores, as concepções, as abordagens teóricas que fundamentam essas obras e também o modo como elas ajudam a pensar em registros avaliativos, em 13 instituições de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes.

## 1.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL

Nos últimos anos, pesquisas do campo da Educação, caracterizadas como estados do conhecimento,<sup>8</sup> tanto no Brasil (COSTA, 2015; POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012, 2015; BOLDARINE; BARBOSA; ANNIBAL, 2017; FERREIRA, 2018; SANTOS *et al.*, 2018b), como em Portugal (FERNANDES; FIALHO, 2012; FERNANDES; RODRIGUES; NUNES, 2012), demonstram que há uma extensa produção de trabalhos sobre avaliação no ensino superior. Segundo os autores, essas pesquisas focalizam as questões institucionais, sendo necessário privilegiar estudos que tentem a compreender como os cursos de formação de professores vêm realizando o ensino da avaliação, problematizando o uso de suas práticas e projetando a intervenção na educação básica.

Especificamente no campo da Educação Física, os estudos da mesma natureza no Brasil (MELO *et al.*, 2014; NOVAES; FERREIRA; MELLO, 2014; SANTOS *et al.*, 2018a) acenam para o interesse da área por pesquisas sobre *avaliação da aprendizagem* a partir do início da década de 1970. Santos *et al.* (2018a), por exemplo, identificaram a existência de 11 estudos que analisam as experiências com *avaliação do ensino e da aprendizagem* na formação inicial de professores, publicados entre 1976 e 2014. Consequentemente, esses textos indicam a necessidade de se estabelecer o ensino da *avaliação educacional* na formação inicial, tendo como objetivo apresentar possibilidades concretas de práticas avaliativas. Nesse caso, os autores consideram que as mudanças deveriam ocorrer também nas práticas dos professores que atuam nos próprios cursos de formação inicial, cenário esse evidenciado pelos estudos empíricos realizados por Fuzii (2010) e Santos e Maximiano (2013).

Identificamos que, no Brasil a preocupação com o tema avaliação na formação de professores em Educação Física teve início na década de 1970 (SANTOS *et al.*, 2018). Ao mesmo tempo, temos acompanhado o interesse pelo estudo do objeto em países de língua inglesa, como: Austrália (TINNING, 1996), Escócia (ARNOLD, 1991), Estados Unidos (PLACEK, 1983; KNEER, 1986; VEAL'S, 1988), Inglaterra (BAIRD *et al.*, 2014; KARP; WOODS, 2008; KIRK, 2010; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015; ADEFILA *et al.*, 2021), Irlanda (DUNNING *et al.*, 2011) e Nova Zelândia (PENNEY *et al.*, 2009; BROWN, 2021),

---

<sup>8</sup> Caracterizam-se como estudos que investigam um tema em um tipo específico de publicação, por exemplo, em revistas (MOROSINIA; FERNANDES, 2014); já as pesquisas denominadas estado da arte abordam os diferentes suportes que geram publicações, como livros, anais, revistas, dissertações e teses (FERREIRA, 2002).

bem como em países de língua espanhola, como: Uruguai (SARNI, 2004; SARNI *et al.*, 2018, 2021), Chile (MÖLLER; GÓMEZ, 2014; GALLARDO-FUENTES; CARTER-THUILLIER, 2016; GALLARDO-FUENTES; LÓPEZ-PASTOR; CARTER-THUILLIER, 2017; GALLARDO-FUENTES *et al.*, 2021), Colômbia (MENDOZA; ARANDIA, 2009; FAUSTINO; KOSTINA; VERGARA, 2013), México (MORALES-GONZÁLEZ; EDEL-NAVARRO; AGUIRRE-AGUILAR, 2017; MORALES-GONZÁLEZ, 2021; MORENO; ARROYO, 2021) e, principalmente, a Espanha (LÓPEZ-PASTOR, 1999; ATIENZA *et al.*, 2016; HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2015; MOLINA; LÓPEZ-PASTOR, 2017; LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2012, 2021a, 2021b, 2021c). Essas pesquisas têm demonstrado que os estudantes a partir das suas experiências com a avaliação durante a formação inicial, têm conseguido mobilizar positivamente suas práticas avaliativas na futura atuação profissional.

Por outro lado, há, também, estudos com os próprios alunos de ensino superior nos quais eles reconhecem a relevância, a utilidade e a necessidade de maiores experiências com a avaliação na Educação Física durante a formação inicial, para que possam incorporá-las, visando à sua intervenção na educação básica (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; PENNEY *et al.*, 2009; PALÁCIOS; LÓPEZ-PASTOR, 2013; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015; SANTOS *et al.*, 2016a; HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2015; FROSSARD *et al.*, 2018; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020).

Nessa mesma direção, pesquisas acenam para a importância de os cursos de licenciatura oportunizar aos futuros professores possibilidades para que utilizem a avaliação na Educação Física direcionada para o ensino e para as aprendizagens (LÓPEZ-PASTOR; 2008; MELO *et al.*, 2014; MOLINA; LÓPEZ-PASTOR, 2017; PAULA *et al.*, 2018; STIEG, 2016; STIEG *et al.*, 2018, 2020).

Para López-Pastor (2018), as universidades europeias e muitos países da América Latina estão imersos no modelo de aprendizagem baseado em competências, o que requer o uso de novas metodologias de ensino e possibilidades de práticas avaliativas, principalmente quando se compreende que a avaliação é o elemento curricular que mais determina o que e como os alunos aprendem (ÁLVAREZ-MENDEZ, 2005; LÓPEZ-PASTOR, 2009).

Nesse sentido, López-Pastor (2018), assim como outros estudiosos do tema (BROWN; GLASNER, 2003; BIGGS; TANG, 2007; BLACK; WILIAM, 2006; BOUD; FALCHIKOV, 2007) defendem que a concepção de *avaliação formativa e compartilhada* pode ser



considerada a que melhor se ajusta ao modelo de ensino universitário dadas as vantagens<sup>9</sup> que ela oferece aos próprios alunos em formação.

Palácios e López-Pastor (2013), que analisaram especificamente o modo como os professores universitários da Espanha têm avaliado, identificaram três grupos: a) os que têm privilegiado sistemas inovadores de práticas avaliativas; b) os que têm se baseado nos exames ou testes finais; e c) aqueles que se fundamentam em sistemas de avaliação eclética.

López-Pastor e Sicilia-Camacho (2015) destacam os desafios dos cursos de formação de professores em fazer os alunos compreenderem que as lições aprendidas em relação ao desenvolvimento da *avaliação formativa e compartilhada* impactam a futura atuação docente. Ressaltam, ainda, que os próprios estudos produzidos no contexto da Espanha parecem indicar a importância e a urgência de se promover uma formação inicial e permanente sobre o tema avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física.<sup>10</sup>

López-Pastor (2018) afirma que os estudos desenvolvidos na Espanha, focalizando as experiências dos estudantes da formação inicial de professores com a *avaliação formativa e compartilhada* durante o curso, têm demonstrado influências positivas em relação à sua tradução em termos práticos no exercício da profissão docente. Ou seja, para o autor, as experiências avaliativas que os alunos da formação inicial tiveram durante o seu processo formativo tendem a influenciar, alguns anos depois, as suas práticas avaliativas na situação de professores em escolas de educação básica, reforçando, inclusive, o que havia sido apontado no estudo de Santos e Maximiano (2013) no Brasil, autores que chegaram a conclusões similares.

Sarni (2004), em trabalho realizado no Uruguai, e Frossard *et al.* (2018) no Brasil, ao analisarem as opiniões dos alunos que cursaram a disciplina avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física, revelam que os estudantes têm reivindicado a necessidade de os docentes construírem práticas focadas nas *avaliações para as*

---

<sup>9</sup> Estudos apontam algumas vantagens de assumir a concepção de *avaliação formativa e compartilhada*: a) está associada à melhora da motivação e ao envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem; b) constitui-se como uma experiência de aprendizagem; c) é a forma lógica e coerente de avaliação baseada em sistemas de aprendizagem dialógica e/ou modelos centrados no desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais; d) facilita o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e autocrítica; e) ajuda a corrigir as lacunas e problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem que ocorrem na universidade; f) desenvolve a responsabilidade e autonomia dos alunos nos processos de aprendizagem; g) e melhora o desempenho acadêmico (CASTEJÓN *et al.*, 2011; LÓPEZ-PASTOR, 2008, 2011, 2015, 2016; FRAILE-ARANDA *et al.*, 2013; ROMERO-MARTÍN *et al.*, 2014).

<sup>10</sup> López-Pastor (2018) defende que a utilização da *avaliação formativa e compartilhada* na formação inicial de professores permite avançar em dois objetivos: a) desenvolver competências para a futura prática profissional; b) ganhar consistência entre o que a teoria diz que deve ser feito e o que é realmente efetivado na prática docente.

*aprendizagens*.<sup>11</sup> Os autores, mesmo analisando contextos distintos, ressaltam que essas práticas avaliativas devem possibilitar que os alunos em formação deem sentido às suas aprendizagens.

No Chile, Gallardo-Fuentes e Carter-Thuillier (2016) e Gallardo-Fuentes, López-Pastor e Carter-Thuillier (2017) evidenciam que há três aspectos que influenciam a avaliação nos cursos de formação de professores: a) a alta consistência interna entre os planos das disciplinas e os sistemas de avaliação realmente utilizados; b) as técnicas e instrumentos de avaliação que são direcionados para o sistema de *avaliação formativa*; c) e a baixa participação dos alunos na avaliação. Portanto, faz-se necessário estabelecer estratégias que motivem os alunos a se envolverem nos processos avaliativos.

Autores brasileiros, ao realizarem suas pesquisas com estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física, especialmente sobre suas experiências com avaliação, evidenciam que a formação inicial tem fornecido poucos elementos para que esses sujeitos pensem e projetem sua atuação profissional com práticas avaliativas (BATISTA, 2000; MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2016a).

Há, inclusive, estudos que indicam a importância de se analisar o modo como os cursos da formação de professores de Educação Física têm oportunizado *apropriações* teóricas e *experiências* cotidianas com a avaliação, contribuindo para a formação da *profissionalidade docente* (NÓVOA, 1992). Os autores ressaltam, ainda, que essa tarefa se estende às diferentes disciplinas que constituem a matriz curricular das licenciaturas (FROSSARD *et al.*, 2018; PAULA *et al.*, 2018; STIEG *et al.*, 2018).

De modo geral, os pesquisadores que têm estudado o tema apresentam, como ponto em comum, a necessidade de haver oferta de disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de licenciatura. Além disso, ressaltam a importância de essa discussão sobre a *avaliação educacional* se articular às demais disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de formação de professores, dada sua relevância no exercício da docência.

Diante desse cenário, corroboramos o que afirmam López-Pastor e Pérez (2017, p. 52), lembrando que todas as pessoas que se dedicam à formação inicial de professores deveriam se perguntar:

---

<sup>11</sup>A *avaliação para as aprendizagens* privilegia a dimensão formativa dos sujeitos envolvidos no processo, operando com a perspectiva da produção de sentidos sobre elas, enquanto a *avaliação da aprendizagem* contempla os aspectos somativos (STIEG *et al.*, 2018).

*¿Cómo es posible que el profesorado en formación inicial desarrolle buenas competencias en evaluación si nunca utiliza y experimenta procesos, técnicas e instrumentos de evaluación formativa durante dicha formación inicial; o si nunca ha tenido que enfrentarse a instrumentos y procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o evaluación compartida; o nunca ha tenido que elaborar instrumentos de evaluación específicos para situaciones concretas de aprendizaje?*

A partir da produção acadêmica apresentada na parte de contextualização desse objeto de tese, fica evidente que, mesmo diante dos significativos avanços que os pesquisadores da avaliação na formação de professores em Educação Física vêm constituindo na área, também são apresentadas lacunas entre a teorização e o seu ensino, sobretudo de pesquisas que envolvam maior número de cursos de diferentes instituições e países. Além disso, é acenada a necessidade de estudos que avancem na temática, revelando como a *avaliação educacional* é prescrita e ensinada nos cursos de formação de professores de Educação Física em instituições de diferentes países da América Latina, tomando como fontes as disciplinas específicas sobre o tema.

Assim, o campo da avaliação tem como desafio analisar o modo como os professores desses cursos organizam seus planos de disciplinas. Dedicamo-nos a investigar as prescrições de autores da avaliação, suas concepções e abordagens teóricas, seus desdobramentos em registros avaliativos.<sup>12</sup> Além disso, discutiremos como esses assuntos se articulam com as concepções de formação em Educação Física de cada disciplina/curso.

Compreendemos que, ao realizarmos este trabalho colaborativo entre os pesquisadores envolvidos no projeto guarda-chuva *Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análises das instituições da América Latina* e com os professores das instituições em que as disciplinas específicas sobre avaliação são ofertadas, iremos contribuir para o fortalecimento do debate da *avaliação educacional* em contexto nacional e internacional, impulsionando novas possibilidades investigativas.

### 1.3 QUESTÕES, OBJETIVOS E HIPÓTESE

Partindo do entendimento de que não existe materialização das práticas avaliativas desvinculada de uma concepção de avaliação e de Educação Física, e com o objetivo de identificá-las no contexto da América Latina, indagamos: quais bibliografias de avaliação são prescritas nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em

---

<sup>12</sup>No Brasil, análise semelhante foi realizada por Stieg (2016) e Stieg *et al.* (2018, 2020) envolvendo oito cursos de licenciatura em Educação Física nas universidades federais brasileiras que ofertavam disciplina obrigatória sobre avaliação educacional.

Educação Física nos países da América Latina hispanofalantes? Qual a nacionalidade dos autores dessas bibliografias? Quais temas são tratados por essas obras? Quais tipologias são abordadas por elas? Quais concepções de avaliação e abordagens teóricas têm dado fundamentação às bibliografias utilizadas nas disciplinas? De que maneira essas concepções de avaliação e suas abordagens teóricas têm dialogado com as concepções de Educação Física de cada disciplina/curso? Quais são as possibilidades de materialização de práticas avaliativas prescritas nos planos e em suas bibliografias?

Diante dessas questões, objetivamos com a tese analisar o modo como a *avaliação educacional*<sup>13</sup> é prescrita nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física de 13 instituições, localizadas em sete países da América Latina hispanofalantes: Argentina (2), Chile (4), Colômbia (2), Equador (1), México (1), Uruguai (1) e Venezuela (2). Analisamos as concepções de avaliação e as abordagens teóricas<sup>14</sup> que fundamentam as bibliografias prescritas nos planos dessas disciplinas. A partir disso, organizamos e discutimos como a *avaliação educacional* se constitui no contexto mais amplo da América Latina, principalmente, em relação à forma como se configura sua prescrição nos cursos de formação de professores de Educação Física. De modo específico, objetivamos:

- a) analisar as bibliografias prescritas nos 14 planos das disciplinas específicas sobre o tema de 13 instituições/cursos localizadas em sete países da América Latina de língua espanhola, com destaque para a nacionalidade dos autores e sua trajetória no estudo da avaliação;
- b) analisar os temas abordados pelas bibliografias prescritas nos 14 planos de disciplinas na articulação com suas prescrições e a concepção de formação em Educação Física que fundamentam as disciplinas de cada curso.
- c) identificar e problematizar as prescrições das “tipologias conceituais de avaliação” nas disciplinas dos diferentes cursos;

---

<sup>13</sup>Compreendemos que a *avaliação educacional*, aborda os âmbitos: “[...] aprendizagem dos estudantes, desempenho docente, de programas, de centros educativos, institucional e de sistemas educativos” (SANTOS; PAULA; STIEG, 2019, p. 107).

<sup>14</sup>Consideramos abordagens teóricas as nomenclaturas que representam ações sociais e um ideário de pensamentos consolidados por autores de diferentes áreas de conhecimento (Antropologia, Anatomia, Biologia, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia) e que, segundo Bunge (1974), apreende uma parcela das particularidades de um objeto representado. Assim, como as abordagens teóricas são definidas por um esquema genético (epistemológico), elas se tornam referências para pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, a depender dos seus objetos de estudo. A partir delas, eles desenvolvem suas pesquisas. Especificamente no campo da avaliação, essas matrizes (modelos) teóricas são definidoras das concepções de avaliação, que se traduzem na forma de compreender, projetar e realizar os processos avaliativos, tendo em vista o contexto educacional mais amplo.

- d) identificar e compreender as concepções de avaliação e as abordagens teóricas que têm oferecido fundamentação às bibliografias da “Educação” prescritas nos planos das disciplinas;
- e) identificar e compreender as concepções de avaliação e as abordagens teóricas que têm oferecido fundamentação às bibliografias da “Educação Física”. Além disso, analisar o modo como essas concepções de avaliação estão articuladas a determinada concepção de Educação Física e de formação presentes nesses cursos;
- f) analisar e discutir as “possibilidades de materialização das práticas avaliativas” prescritas nas bibliografias de avaliação e as concepções que têm dado fundamento para pensar essas formas de registros.

Uma hipótese a ser investigada é que há uma circularidade de bibliografias e, conseqüentemente, de concepções de avaliação e de abordagens teóricas nos cursos de formação de professores de Educação Física nos países da América Latina hispanofalantes provenientes da Espanha, sobretudo aquelas produzidas a partir do impacto das reformas educacionais espanholas:<sup>15</sup> “Com isso não se está de maneira alguma afirmando a existência de uma cultura homogênea [...]. Apenas se está querendo delimitar um âmbito de pesquisa no interior do qual é preciso conduzir análises particularizadas” (GINZBURG, 1987, p. 32-33).

#### 1.4 MARCO TEÓRICO

Entendemos que os planos de disciplinas de um curso são documentos que definem aquilo que será ensinado. Aqui os assumimos como currículos prescritos, definidos por Gimeno Sacristán (2000, p. 104) como:

[...] tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.

Especificamente para fazer a análise crítico-documental das fontes (planos de disciplina e as bibliografias neles prescritas), adotamos os pressupostos de Bloch (2001),

<sup>15</sup>Segundo Zibas (1999, p. 235), a “[...] reforma do sistema educacional espanhol não estava nos conteúdos curriculares, tão enfatizados por seus interlocutores brasileiros, mas, principalmente, na extensão da escolaridade compulsória até os 16 anos”. Além disso, o modelo basco (que agrupava alunos por níveis) estabelece uma estruturação curricular por áreas de conhecimento. Desse modo, os programas de estudo do ensino secundário passaram a se organizar de forma a garantir o mesmo currículo para os centros privados e públicos, os mesmos livros didáticos para ambos, os métodos pedagógicos praticados são parecidos e a titulação exigida para exercer o magistério também é a mesma.

compreendendo que todo o processo de investigação não condiz com uma atitude passiva do pesquisador,

[...] pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentes mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]. Naturalmente, é necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas. De tal modo, no entanto, que possa desde o início servir de ímã às limalhas do documento (BLOCH, 2001, p. 79).

Assim, faz-se necessário compreender as fontes e não julgá-las. Ao utilizar um documento, é preciso localizar com precisão sua procedência para entender os motivos pelos quais ele foi constituído e é usado nos contextos que correspondem ao desta tese. Na análise crítico-documental, é preciso buscar testemunhas sobre o mesmo assunto, sem que elas, necessariamente, estejam em concordância com o objeto de análise. O que esperamos é que essa técnica permita explorar, de forma vasta e em profundidade, os documentos. Desse modo, o desafio que se coloca, segundo Bloch (2001, p. 44), “É um esforço para conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento. Limitar-se a descrever uma ciência tal qual é feita é sempre traí-la um pouco. É mais importante dizer como ela espera ser capaz de progressivamente ser feita”.

Também assumimos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), para captar as *pistas* e *indícios* deixados pelas fontes (bibliografias), evidenciando as ações, reações e os pensamentos dos seus autores no momento em que produziram determinadas bibliografias, bem como as intencionalidades dos professores ao prescrevê-las nos planos das disciplinas de avaliação. Ou seja, “[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Por meio da análise minuciosa das fontes de pesquisa, inferimos sobre as concepções de avaliação e as abordagens teóricas que fundamentaram a produção dessas bibliografias. Além disso, evidenciamos como as concepções de avaliação interferem no modo de propor práticas avaliativas para o contexto educacional. Contudo, valorizamos e reconhecemos as especificidades de cada bibliografia e o tipo de conhecimento proposto por ela, compreendendo-a como artefato culturalmente constituído e, por esse motivo, não nos interessou conferir rótulos a seus autores, mas sim evidenciar a ação dos homens demarcada no tempo.

Na análise das bibliografias, assumimos o conceito de *pistas* (ato de decifrar) como elementos essenciais que permitiram “[...] reconstruir trocas e transformações culturais” (GINZBURG, 1989, p. 177), presentes nos conteúdos das obras. Ao mesmo tempo, na medida

em que essas *pistas* foram decifradas, produzimos “comparações e classificações” (GINZBURG, 1989, p. 153). Desse modo, por meio do ato de decifrar *pistas*, foram revelados os *indícios* (marcas deixadas por vestígios, sinais) que nos permitiram unir informações e interpretações e, assim, encontrar os significados envolvendo o contexto teórico dos planos de disciplinas e das bibliografias.

Por fim, destacamos que todo esse processo esteve fundamentado no método comparativo (BLOCH, 1998), partindo do pressuposto de que existem diferenças geográficas e culturais em relação aos contextos de oferta das disciplinas e às bibliografias nelas prescritas. Por esse motivo, todas as fontes necessitaram ser interpretadas, primeiramente, nas suas especificidades, para, em seguida, estabelecemos comparações.

A interpretação dos dados foi realizada pelo método comparativo das fontes (BLOCH, 1998), para impedir a unilateralidade do foco sobre o objeto investigado. Para o autor,

O processo de comparação assim entendido é comum a todos os aspectos do método, mas, de acordo com o campo de estudo considerado, é suscetível de duas aplicações completamente diferentes por seus princípios e resultados. Primeiro caso: escolhemos sociedades separadas no tempo e no espaço por distâncias tais que as analogias observadas de um lado e de outro, entre este ou aquele fenômeno, não possam, com toda a evidência, explicar-se por influências mútuas ou por alguma comunidade de origens. [Segundo caso] [...] Estudar paralelamente sociedades vizinhas e contemporâneas, constantemente influenciadas umas pelas outras, sujeitas em seu desenvolvimento, devido a sua proximidade e a sua sincronização, à ação das mesmas grandes causas, e remontando, ao menos parcialmente, a uma origem comum (BLOCH, 1998, p. 121-123).

## 1.5 METODOLOGIA

A tese foi elaborada de modo que cada capítulo assumiu a característica de artigo científico, tendo em sua estrutura: introdução, teoria e método, resultados, discussões e considerações parciais,<sup>16</sup> porém todos eles se articulam em torno do objeto central da tese. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e no método comparativo (BLOCH, 1928).

As fontes documentais para esta tese são compostas por planos de disciplinas<sup>17</sup> específicas de *avaliação educacional* de cursos/instituições de ensino superior da América

<sup>16</sup>Por assumirem essas características de artigos, para submissão em periódicos, algumas informações se repetem na parte metodológica dos diferentes capítulos.

<sup>17</sup>Utilizamos, neste estudo, o termo plano de disciplina para uniformizar a escrita do texto, ressaltando que, em diferentes países e instituições, essa denominação varia (*programa de asignatura, programa de unidad de aprendizaje, plan de estudio, microcurrículo, sílabo, unidad curricular*). Entendemos como plano de disciplina um tipo de planejamento que apresenta, de forma global, as atividades de uma determinada disciplina, durante

Latina de língua hispanofalantes e bibliografias prescritas nesses planos. Além disso, articularemos a análise documental com a produção acadêmica que discute a *avaliação educacional* na formação de professores nesses países.

O primeiro passo para a constituição do banco de dados com as fontes ocorreu por meio do levantamento das instituições da América Latina hispanofalantes que ofertavam o curso de Educação Física com delimitação dos seguintes critérios: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina de língua espanhola; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física com a grade curricular disponível no *website* da instituição; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre *avaliação educacional*; d) ter acesso aberto ao plano de disciplina de avaliação<sup>18</sup> e/ou demonstrar interesse em participar da pesquisa disponibilizando esse plano por *e-mail*. Especificamente para esta pesquisa, foram considerados os cursos/disciplinas que atenderam ao critério *d*.<sup>19</sup>

De um mapeamento realizado no ano de 2017, foram selecionadas 48 instituições (Tabela 1) que ofertam uma disciplina específica de *avaliação educacional* nos cursos de formação de professores em Educação Física, distribuídos em oito países da América Latina: Argentina (12), Chile (17), Colômbia (6), Equador (2), México (3), Peru (2), Uruguai (2) e Venezuela (4). Na Tabela 1, apresentamos os países, os cursos e as disciplinas que atenderam aos quatro critérios, bem como o quantitativo de instituições presentes em cada país, as disciplinas que apresentam em seu título a palavra avaliação e aquelas especificamente direcionadas à *avaliação educacional*.

---

o período letivo do curso. Geralmente é organizado em: dados de identificação, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia.

<sup>18</sup>Busca realizada nos *websites* das 38 instituições pelos currículos e planos de disciplina, manualmente. Também fizemos contatos telefônicos e via *e-mails* com a direção e coordenadores dos cursos com envio de ofício explicando os objetivos do projeto guarda-chuva, com convite para participação da pesquisa. Esse processo ocorreu, em um primeiro momento, no mês de janeiro de 2017 e foi repetido nos meses de agosto e setembro de 2018 e maio de 2019.

<sup>19</sup>Esses dados estão vinculados aos projetos guarda-chuvas: *Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análises das instituições da América Latina* (2017); *Avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina: diálogos com os alunos*, Edital Universal CNPq nº 28/2018, sob o Processo nº 435.310/2018-6; e *Ensino da avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina*, Edital Produtividade em Pesquisa – PQ nº 9/2018. Eles se constituem como uma ação de pesquisa em colaboração entre a UFES (Brasil), a UDELAR (Uruguai) e a IUCESMAG (Colômbia).



TABELA 1 – Quantitativo de instituições e disciplinas de avaliação de acordo com os critérios da pesquisa

Critério <i>a</i>	Critério <i>b</i>	Critério <i>c</i>		Critério <i>d</i>	
Países	Quantidade de instituições que ofertavam o curso de Educação Física	Quantidade de cursos que ofertavam disciplina com o termo avaliação no título	Quantidade de disciplinas de avaliação	Quantidade de cursos que disponibilizaram o plano de disciplina	Quantidade de planos de disciplinas acessados
Argentina	71	12	19	2	2
Chile	24	17	28	4	5
Colômbia	24	6	10	2	2
Equador	8	2	3	1	1
México	16	3	7	1	1
Peru	5	2	4	0	0
Uruguai	2	2	3	1	1
Venezuela	6	4	6	2	2
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>48</b>	<b>80</b>	<b>13</b>	<b>14</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depois de definidas as instituições, pela grade curricular, encaminhamos um *e-mail* com ofício explicando os objetivos da pesquisa, esclarecendo possíveis dúvidas e convidando os diretores e coordenadores dos cursos para participar do estudo, enviando os projetos de curso e os planos de disciplinas (em especial, os planos específicos de avaliação) referentes a cada curso/instituição da América Latina.<sup>20</sup>

Além disso, a partir dos dados preliminares, foram realizados contatos via telefonemas aos diretores e coordenadores dos cursos/instituições em que identificamos uma disciplina específica de avaliação. Em todas as ocasiões, fizemos a mesma solicitação às instituições de acordo com a lista do Quadro 2.<sup>21</sup>

Destacamos que, no caso específico das instituições da Argentina, além dos contatos por e-mail e telefonemas, foi realizada visita in loco entre os dias 25 de novembro e 6 de dezembro de 2019. O mesmo procedimento seria feito nas demais instituições dos outros sete países ao longo do ano de 2020, porém, devido à pandemia do Covid-19, essa ação foi inviabilizada, mediante a suspensão das atividades presenciais em todas as instituições que constam no Quadro 2.

<sup>20</sup>Entre os meses de fevereiro e junho de 2018, foi realizado todo o processo de tramitação da documentação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES, tendo aprovação sob o nº **CAAE**: 84119318.8.0000.5542.

<sup>21</sup>Informamos que o quantitativo de cursos/instituições que constam no Quadro 2 é 48, e a análise de fontes desta tese se constitui a partir de 14 planos de disciplinas de 13 instituições, pois elas representam o quantitativo de cursos que disponibilizaram a documentação até o momento, o que nos permite fazer esta análise documental. Portanto, o objetivo do contato com as 48 instituições, além de solicitar os projetos de curso e os planos de disciplinas, incluía a participação dos professores e estudantes desses cursos, respondendo a um questionário *online* referente ao tema avaliação, cujos dados serão utilizados para outras pesquisas do grupo. No momento, aguardamos que, em um futuro próximo, tenhamos acesso aos projetos de curso, aos planos de disciplinas e às respostas aos questionários dos demais cursos/instituições.

QUADRO 2 – Lista das instituições por país com as quais foram realizados contatos

<b>Países</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Instituições/cursos</b>
<b>Argentina</b>	12	<i>Instituto Superior de Educación Física Hugo Quinn Instituto Superior de Educación Física n° 1 Dr. Enrique Romero Brest Instituto Superior de Educación Física n° 2 Federico Williams Dickens Instituto Superior de Educación Física n° 27 Prof. César S. Vásquez Universidad Católica de Salta Universidad de Concepción del Uruguay Universidad Juan Agustín Maza Universidad Maimónides Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo Universidad Nacional de José C. Paz Universidad Nacional de la Matanza Universidad Nacional del Comahue</i>
<b>Chile</b>	17	<i>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Universidad Adventista de Chile Universidad Andrés Bello Universidad Arturo Prat Universidad Austral de Chile Universidad Autónoma de Chile Universidad Bernardo O'Higgins Universidad Católica Silva Henríquez Universidad Central Universidad de Atacama Universidad de Concepción Universidad de las Américas Universidad Internacional SEK Universidad la República Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Universidad Ucinf Universidad Viña del Mar</i>
<b>Colômbia</b>	6	<i>Fundación Universitaria del Espinal Fundación Universitaria Juan de Castellanos Institución Universitaria del Centro de Estudios Superiores María Goretti Universidad Católica de Oriente Universidad de los Llanos Universidad Libre</i>
<b>Equador</b>	2	<i>Universidad Nacional de Loja Universidad Nacional de Chimborazo</i>
<b>México</b>	3	<i>Universidad Autónoma de Baja California Universidad Autónoma de Nayarit Universidad de Sonora</i>
<b>Peru</b>	2	<i>Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Universidad Nacional Mayor de San Marcos</i>
<b>Uruguai</b>	2	<i>Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes Universidad de la República</i>
<b>Venezuela</b>	4	<i>Universidad de Carabobo Universidad Nacional Experimental de Guayana Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora Universidad Pedagógica Experimental Libertador</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Os contatos telefônicos e envio dos *e-mails* iniciais seguiram um plano de ação para levantamento de dados referentes à pesquisa e, ao mesmo tempo, para estabelecer o diálogo com as instituições. Realizamos uma primeira rodada de telefonemas para as instituições no dia 24 de setembro e 25 de outubro de 2018. Em seguida, encaminhamos *e-mail* com ofício

explicando os objetivos da pesquisa e convidando-os a participar de duas maneiras: a) enviando-nos os planos de curso e das disciplinas; b) respondendo aos questionários dos estudantes e dos professores com envio dos *links de acesso aos questionários*.<sup>22</sup>

O segundo contato foi realizado nos dias 8, 9 e 31 de maio de 2019, desta vez procedendo com telefonema aos diretores e/ou coordenadores dos cursos de Educação Física dessas instituições.<sup>23</sup> Nesse momento, fomos informados de que nossa solicitação passaria por um processo de análise interna em cada instituição referente à participação ou não na pesquisa e também solicitaram que reenviássemos o *e-mail* anterior. Depois das conversas, preparamos novamente o material com uma carta-convite, *links* dos questionários e textos já publicados pelo grupo Proteoria e que têm relação com o projeto guarda-chuva para reenvio por *e-mail* aos responsáveis pelos referidos cursos/instituições. Ressaltamos, ainda, que, devido à dificuldade de contato com algumas instituições, optamos por utilizar ferramentas de apoio (redes sociais), como o *facebook* e os próprios *chats online*, disponibilizados como forma de contato nos *websites* das instituições.

Dentre os oito países da América Latina que constituem o banco de dados do projeto guarda-chuva, um não correspondeu ao critério  $d^{24}$  desta pesquisa, resultando, assim, em sete países participantes, 13 instituições e 14 planos de disciplinas, conforme o Quadro 3.

QUADRO 3 – Lista de países, cursos e disciplinas participantes da pesquisa (continua)

País	Sigla do país	Instituição/curso	Siglas das instituições	Títulos das disciplinas	Ano do documento
Argentina	ARG	<i>Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens</i>	ISEFFD/ARG	<i>Evaluación aplicada</i>	2010
		<i>Universidad Maimónides</i>	UM/ARG	<i>Metodología de la evaluación y estadística aplicada</i>	2017
Colômbia	COL	<i>Universidad Católica de Oriente</i>	UCO/COL	<i>Teoría de la evaluación escolar</i>	2008
		<i>Institución Universitaria</i>	IUCESMAG/COL	<i>Evaluación educativa</i>	2015

<sup>22</sup>Essa lista de *e-mails* foi elaborada, inicialmente, a partir de uma consulta prévia nos *websites* de cada instituição. Após telefonemas, ela foi atualizada de acordo com novos dados obtidos com as pessoas que nos atenderam.

<sup>23</sup>Destacamos que, após o segundo contato com as instituições que constam no Quadro 2, realizado no mês de maio de 2019, identificamos que, em duas, não há mais a oferta do curso de Educação Física: *Fundación Universitaria del Espinal* na Colômbia e *Universidad Nacional de Loja* no Equador. Assim, correspondem ao banco de dados atual 46 instituições. Além disso, não conseguimos estabelecer contato por telefonema nem por *e-mail* com as instituições da Venezuela. Compreendemos que parte disso tem relação com o cenário político instável vivenciado no país durante o ano de 2019.

<sup>24</sup>No Peru, duas instituições (*Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* e *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*), a partir da sua grade curricular, apresentam duas disciplinas sobre avaliação, *Técnicas y Medidas de Evaluación en Educación Física* e *Evaluación Educacional y en Educación Física*, respectivamente. Como os planos das disciplinas não estavam disponíveis nos *websites* das instituições, foram encaminhados quatro *e-mails* solicitando-os, porém não obtivemos respostas.

QUADRO 3 – Lista de países, cursos e disciplinas participantes da pesquisa (conclusão)

País	Sigla do país	Instituição/curso	Siglas das instituições	Títulos das disciplinas	Ano do documento
Chile	CHL	<i>Universidad de Concepción</i>	UDEC/CHL	<i>Evaluación de aprendizajes</i>	2013
		<i>Universidad de Atacama</i>	UDAI/CHL <sup>25</sup>	<i>Metodología y evaluación de la Educación Física</i>	2016
			UDAI/CHL	<i>Evaluación educacional</i>	2016
		<i>Universidad Andrés Bello</i>	UNAB/CHL	<i>Currículum y Evaluación</i>	2009
		<i>Universidad Adventista de Chile</i>	UNACH/CHL	<i>Evaluación educacional</i>	2016
Equador	ECU	<i>Universidad Nacional de Loja</i>	UNL/ECU	<i>Evaluación curricular</i>	2016
México	MEX	<i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	UABC/MEX	<i>Evaluación de la actividad física y deporte</i>	2012
Uruguai	URY	<i>Universidad de la República</i>	UDELAR/URY	<i>Evaluación</i>	2004
Venezuela	VEN	<i>Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora</i>	UNELLEZ/VEN	<i>Evaluación del aprendizaje</i>	2007
		<i>Universidad Nacional Experimental de Guayana</i>	UNEG/VEN	<i>Evaluación de los aprendizajes</i>	2014

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após esse levantamento, separamos as bibliografias prescritas nos 14 planos de disciplinas em dois blocos: a) as que não apresentavam a palavra avaliação nos títulos; e b) as que mencionavam o tema tanto no idioma espanhol (*antropometria, evaluación, pruebas e/ou tests*), como em inglês (*assessment, evaluation, measurement e/ou test*). De um total de 204 bibliografias prescritas, identificamos 113 que não apresentavam a palavra avaliação em seus títulos e 91 que abordavam o tema, conforme a Tabela 2. Limitamo-nos neste estudo à análise das bibliografias que apresentavam a palavra avaliação.

<sup>25</sup>Por corresponderem a duas disciplinas na mesma instituição, adotamos, em todos os capítulos, as siglas UDAI/CHL para a disciplina *Metodología y evaluación de la Educación Física* e UDAII/CHL para a disciplina *Evaluación educacional*, ambas como estratégia para facilitar a compreensão dos leitores.

TABELA 2 – Quantidade de bibliografias por disciplina/instituição

Disciplinas	Bibliografias			
	Geral	Sem avaliação no título	Com avaliação no título (Educação)	Com avaliação no título (Educação Física)
ISEFFD/ARG	11	8	0	3
UM/ARG	28	19	0	9
UDEC/CHL	15	3	12	0
UNACH/CHL	6	2	4	0
UNAB/CHL	7	4	3	0
UDAI/CHL	18	16	1	1
UDAI/CHL	9	2	7	0
IUCESMAG/COL	16	5	11	0
UCO/COL	14	9	5	0
UNL/ECU	6	3	3	0
UABC/MEX	16	13	0	3
UDELAR/URY	23	8	10	5
UNEG/VEN	9	3	6	0
UNELLEZ/VEN	26	18	8	0
<b>14 disciplinas</b>	<b>204</b>	<b>113</b>	<b>70</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para tabulação dos dados, utilizamos como ferramentas de auxílio os *softwares*: *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ),<sup>26</sup> *Excel 2010* e *Gephi* versão 0.9.2.

Especificamente para o uso do *Gephi*, fizemos o tratamento dos dados manualmente no *Excel* em dois arquivos separados. O primeiro foi organizado com base nas disciplinas e os trechos do plano em que foi prescrito o ensino da avaliação. O segundo arquivo levou em consideração os conteúdos das 91 bibliografias que foram separadas em dois eixos: Educação (70) e Educação Física (21).

O fichamento das bibliografias consistiu na leitura, na íntegra, de todas elas e produção de um quadro contendo seis itens: a) nomes dos autores; b) síntese geral de cada obra; c) abordagem teórica e concepção de avaliação; d) tipologias conceituais de avaliação; e) instrumentos avaliativos; e f) referências bibliográficas.

Na sequência, revisamos o fichamento fazendo ajustes e categorizações dos dados de acordo com as especificidades de cada capítulo. No Quadro 4, indicamos os diferentes encaminhamentos realizados no decorrer da pesquisa.

<sup>26</sup>Interface R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários é um *software* que, de acordo com Camargo e Justo (2013), viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica até análises multivariadas.

QUADRO 4 – Fases da pesquisa

Fases	Tipo de ação desenvolvida	Ferramentas utilizadas
1	Levantamento dos planos de disciplina	Consultas nos <i>websites</i> das instituições e solicitação via <i>e-mail</i>
2	Identificação e seleção das bibliografias a partir dos planos	Leitura e fichamento dos planos de disciplinas
3	Aquisição das fontes	Por meio digital, consultas em acervos de bibliotecas e compra em livrarias
4	Leitura e fichamento das bibliografias	Arquivos produzidos no <i>Word</i> e <i>Excel</i> contendo as sínteses das fontes a partir da sua leitura na íntegra
5	Agrupamento e categorização das fontes com base nos fichamentos	Cruzamento dos dados produzidos em arquivos <i>Word</i> e <i>Excel</i> provenientes dos fichamentos dos planos de disciplina e das bibliografias neles prescritas
6	Produção dos resultados para análise e discussão	Elaboração de figuras, quadros e tabelas nos <i>softwares Excel, Gephi, IRAMUTEQ</i> e <i>Word</i> e posterior análise e discussão dos dados

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da análise das prescrições de avaliação, foi possível identificar pistas e compreender as intencionalidades dos professores das disciplinas em propor a discussão de *avaliação educacional*, sobretudo, focalizando as concepções de avaliação e de Educação Física que fundamentam as disciplinas/cursos.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O Capítulo I corresponde à parte introdutória da tese, com base na aproximação do objeto de estudo, na trajetória do pesquisador no grupo Proteoria e no desdobramento do tema na produção do trabalho. Além disso, apresenta sua justificativa acadêmica a partir de uma revisão de literatura que articula os temas avaliação, formação de professores e Educação Física. Nele também indicamos os percursos metodológicos adotados para estruturar toda a tese.

No Capítulo II, as análises se concentram nos autores das bibliografias prescritas nos planos de disciplina específicos de avaliação. O estudo se constitui como uma pesquisa documental de natureza exploratório (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013) e utiliza, como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa comparada (BLOCH, 1998). Por meio da análise qualitativa, assume como fontes os planos de disciplinas e as bibliografias neles prescritas. Nesse sentido, para compreender as *pistas* e *indícios* (GINZBURG, 1989) contidos nesses documentos, utilizamos, como eixos de análise, a nacionalidade dos autores e a trajetória deles no estudo da avaliação. Como ferramenta de auxílio para organização dos dados, utilizamos o *software Gephi* versão 0.9.2.

No Capítulo III, analisamos os temas abordados pelas bibliografias prescritas nos 14 planos de disciplinas na articulação com as concepções de formação em Educação Física anunciadas nas próprias disciplinas/cursos. Também se constitui como uma pesquisa documental, que utiliza, como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa comparada (BLOCH, 1998). Como ferramenta de auxílio para organização dos dados, adotamos os *softwares* IRAMUTEQ e Gephi.

No Capítulo IV, caracterizado como um estudo que se fundamenta na análise crítico-documental (BLOCH, 2001), utilizando o método comparativo (BLOCH, 1998), analisamos as prescrições das tipologias conceituais de avaliação, comparando o que é prescrito nos planos com aquilo que é assinalado pelas bibliografias também indicadas nas disciplinas, focalizando e discutindo as implicações dessas tipologias nos cursos de formação de professores em Educação Física na América Latina.

Nos Capítulos V e VI, foram analisadas as concepções de avaliação e as abordagens teóricas que têm dado fundamentação às bibliografias da Educação (Capítulo V) e da Educação Física (Capítulo VI), prescritas nos planos dessas disciplinas. Para tanto, ambos os capítulos se configuraram como pesquisas de análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e o método comparativo (BLOCH, 1998) foi usado como recurso teórico-metodológico. Como ferramenta de auxílio para organização dos dados, utilizamos o *software Excel* para captar as relações entre as concepções de avaliação e as abordagens teóricas das diferentes bibliografias prescritas.

No Capítulo VII, analisamos como essas bibliografias prescrevem possibilidades de práticas avaliativas para a Educação Física e quais concepções lhe oferecem fundamento. Assim, este capítulo também se constitui como uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando, como recurso teórico-metodológico, a análise crítico-documental (BLOCH, 2001).

Por fim, o Capítulo VIII consiste nas considerações finais da tese. Nele articulamos os principais achados com os conceitos<sup>27</sup> que conduziram todas as análises ao longo do trabalho. Além disso, indicamos algumas lacunas e a necessidade de estudos futuros que avancem na discussão sobre as prescrições e o ensino da avaliação nos cursos de formação de professores, nesses e em outros países.

---

<sup>27</sup>Para saber mais sobre os significados dos conceitos relacionados ao tema da avaliação ver o glossário ao final desta tese.

## 1.7 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

É importante destacar o alinhamento da tese a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFES) *Educação física, cotidiano, currículo e formação docente*. Nesse sentido, a tese aborda uma área específica da formação de professores, que é a Educação Física, articulado a análise de currículos de diferentes instituições, tudo isso é feito levantando reflexões e contribuindo para pensar a prescrição e o ensino da avaliação para a própria área como de outras áreas de formação pedagógica, principalmente pensando seus impactos no futuro contexto de atuação profissional.

De semelhante modo a tese constitui-se como uma possibilidade de análise de projetos de investigação mais amplos coordenados pelo professor orientador Dr Wagner dos Santos, sobretudo no que se refere aos projetos guarda-chuvas: *Avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina: diálogos com alunos*, financiado pelo Edital Universal CNPq 28/2018, sob o nº do Processo: 435310/2018-6; Edital FAPES nº 04/2021 - Taxa de Pesquisa, sob o processo nº 285/2021; e *Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina*, Edital Produtividade em Pesquisa – PQ nº 09/2018, contribuindo para o fortalecimento do debate da avaliação educacional em contexto nacional e internacional, impulsionando novas possibilidades investigativas.

Outra contribuição do trabalho estabelece relação com o fortalecimento da formação acadêmica, por meio de um estágio sanduíche na *Facultad Educación de Segovia (Universidad de Valladolid-Espanha)*, sob supervisão do professor Dr. Víctor Manuel López Pastor no período de 2 de novembro de 2021 a 28 de fevereiro de 2022. Essa experiência se justifica pelo fato de as pesquisas do professor Dr. Víctor Manuel López Pastor sobre avaliação serem as mais referenciadas nos cursos de formação de professores em Educação Física da América Latina, por ser um estudioso da área de Educação Física e pela necessidade de compreender, desde dentro, a constituição e organização de uma das concepções de avaliação que tem circulado no contexto da formação de professores em países da América Latina.

Por fim, dentre as contribuições desta tese para difusão do conhecimento científico, destacamos que os resultados vêm sendo divulgados em diferentes canais de comunicação. Assim, foram publicados: a) dois artigos em periódicos do Chile e da Colômbia; b) dois artigos aceitos para publicação; c) um capítulo de livro; d) três resumos em eventos internacionais; e) dois artigos submetidos a revistas. A partir dos dados da tese foram



realizadas: duas palestras (Universidade de Vila Velha/ES e outra na Faculdade São Camilo/ES); e um curso de formação continuada de professores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa/ES. Todo esse movimento permitiu potencializar a própria formação em nível de doutorado e contribuir para a inicial e continuada de professores.

### Artigos completos publicados em periódicos

1. 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. 55, p. 82-119, 2021.
2. STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en Latinoamérica. **Revista Papeles**, 2022.

### Artigos aceitos para publicação

1. STIEG, Ronildo *et al.* A prescrição para o ensino das tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**. No prelo.
2. STIEG, Ronildo; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. Avaliação educacional e formação em educação física: análise dos currículos de treze IES latino-americanas. **Revista Espaço do Currículo**. No prelo.

### Capítulos de livros publicados

1. STIEG, Ronildo *et al.* Evaluación en la formación de profesores de educación física en América Latina: enfoque en las bibliografías en asignaturas específicas. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021, p. 69-92.

### Trabalhos publicados em anais de eventos internacionais

1. STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação educacional na América Latina: autores de referência nas disciplinas específicas. *En*: XVII ENCUENTRO NACIONAL XII INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y III ENCUENTRO DE EXTENSIÓN, 15., 2018, Montevideo. **Anais [...]**. 2018, Montevideo.
2. STIEG, Ronildo *et al.* Prescrições de práticas avaliativas na formação docente em Educação Física nas IES da América Latina. *In*: II CONGRESSO EM COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (CONCAVE), 2., 2021, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, 2021.
3. STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Concepciones de evaluación y de formación en educación física: un análisis

comparativo entre cursos de Latinoamérica. 2021. *En: Actas del I CONGRESO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL (IKIKO), 1., Sevilla. Anais [...]. 2021, Sevilla/España..*

### **Palestras e formações continuadas**

1. STIEG, Ronildo. Gestão, legislação e avaliação em interlocução: perspectivas para a educação básica. 2019. (Palestra, Faculdade São Camilo/ES).
2. STIEG, Ronildo. Avaliação educacional: conceitos, concepções e possibilidades de progressões pedagógicas. 2020. (Palestra, Universidade de Vila Velha/ES).
3. STIEG, Ronildo. Avaliação Educacional e de progressões pedagógicas para as aulas de educação física. 2020. (Curso de Formação Continuada, Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa/ES).

## CAPÍTULO II

### AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA: AUTORES DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

#### 2.1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos acompanhado o aumento do interesse da comunidade científica em investigar a prescrição da avaliação nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física, focalizando as universidades brasileiras (FUZII; SOUZA NETO; BENITES, 2009; STIEG *et al.*, 2018) e as instituições da América Latina hispanofalantes (PAULA *et al.*, 2018; SANTOS; PAULA; STIEG, 2019).

Fuzii, Souza Neto e Benites (2009), ao investigarem como se constitui o ensino da avaliação no currículo de formação em Educação Física de uma universidade pública brasileira, não encontraram a oferta de uma disciplina com avaliação no título, tampouco a sua discussão em outras disciplinas do curso. Para os autores, essa ausência resulta em uma lacuna na formação, pois constataram que a avaliação ficava limitada a orientações acadêmicas.

Stieg *et al.* (2018), analisando as bibliografias das disciplinas específicas de *avaliação educacional* ofertadas em dez cursos de licenciatura em Educação Física das universidades federais brasileiras, identificaram que seus autores se fundamentam em diferentes matrizes teóricas e concepções de avaliação. Stieg *et al.* (2020) também ressaltam que as bibliografias dessas disciplinas têm privilegiado um debate sobre *avaliação da aprendizagem* e do ensino, indicando possibilidades de materialização dos processos avaliativos considerando a realidade escolar.

De forma semelhante, Paula *et al.* (2018) analisaram como a avaliação é prescrita em 14 disciplinas específicas sobre o tema, em 13 cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Uruguai e Venezuela). Os autores evidenciam que essas disciplinas organizam seus conteúdos programáticos contemplando a discussão sobre avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, suas implicações para o contexto da educação básica e a projeção de possibilidades de práticas avaliativas.

Santos, Paula e Stieg (2019) estabelecem uma análise comparativa sobre o modo como as avaliações institucionais e de sistemas são prescritas em 22 planos de disciplinas de 21

cursos de formação de professores em Educação Física em oito países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Uruguai e Venezuela). Nesse caso, a *avaliação institucional* é prescrita em apenas seis disciplinas, tematizando as suas definições conceituais, seus critérios e instrumentos e o uso que é feito a partir dos seus resultados. Já as avaliações de sistemas são prescritas em cinco planos, tendo como objetivo apresentar os exames estandardizados nacionais e internacionais, discutindo suas estruturas e seus impactos.

Uma lacuna encontrada na produção acadêmica envolvendo o ensino da avaliação no currículo prescrito (GIMENO SACRISTÁN, 2020) corresponde à falta de uma análise das bibliográficas que fundamentam essa prática de ensino, o que leva às seguintes indagações: quais são as bibliografias prescritas nos planos das disciplinas específicas sobre avaliação em países da América Latina hispanofalantes para o estudo do tema? Quais são os autores dessas bibliografias? Quais suas nacionalidades e em quais países/disciplinas são prescritos? Dentre esses autores, quais possuem tradição em publicações sobre o tema?

Para responder a tais questionamentos, este estudo se propõe analisar a bibliografia dos planos das disciplinas específicas sobre avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física em países da América Latina hispanofalantes, identificando os autores, suas nacionalidades, países/disciplinas em que são citados e suas tradições em publicações sobre o tema.

## 2.2 MARCO TEÓRICO

Alguns autores têm acenado para a necessidade de os cursos de formação de professores oferecerem elementos para pensar a futura atuação docente tendo em vista as demandas que são de responsabilidade do professor, incluindo as práticas avaliativas (BLACK; WILIAM, 2009; PONTES JUNIOR *et al.*, 2016; BWETENGA; ABREU; PONTES JUNIOR, 2020; LIMA; ANDRADE; COSTA, 2020).

Mesmo diante dessas iniciativas, faz-se necessário o estudo da *avaliação educacional* nos cursos formação de professores. Compreendemos, neste caso, que a *avaliação educacional*, abrange os âmbitos: “[...] aprendizagem dos estudantes, desempenho docente, de programas, de centros educativos, institucional e de sistemas educativos” (SANTOS; PAULA; STIEG, 2019, p. 107). Isso enfatiza a relevância de se analisar o modo como os currículos têm destinado disciplinas específicas que abordem o tema (envolvendo seus aspectos históricos, conceituais, âmbitos em que ocorre e agentes que a realizam), bem como de identificar os autores referenciados para fundamentar seu ensino. Na tentativa de captar

esse último aspecto nos cursos de formação de professores em Educação Física em países da América Latina hispanofalantes, estabelecemos como marco teórico os conceitos<sup>28</sup> de *pistas* e *indícios* (GINZBURG, 1989) na correlação com a *análise comparada*.

Assim, por meio do ato de identificar *pistas*, foram revelados os *indícios* que nos permitiram unir informações e interpretações como elementos essenciais para compreendermos as “[...] trocas e transformações culturais” (GINZBURG, 1989, p. 177) produzidas pelos autores das bibliografias referenciados nos planos de disciplinas de avaliação, entendendo que “[...] o mais evidente de todos os serviços a esperar de uma comparação atenta instituída entre factos tirados de sociedades diferentes e vizinhas é permitir-nos discernir as influências exercidas por estes grupos uns sobre os outros” (BLOCH, 1998, p. 126).

Nesse sentido, buscamos, por meio das *pistas* deixadas por essas bibliografias, produzir *indícios* e, a partir deles, interpretar as ações dos autores que as produziram e dos contextos que as referenciaram. Por esse motivo há necessidade de utilizar o método comparativo, pois

[...] a comparação poderá discernir relações extremamente antigas entre sociedades historicamente muito diferentes, de onde não podemos evidentemente concluir, sem uma absurda temeridade, por uma filiação comum, mas que levam pelo menos a admitir a existência, numa época muito recuada, de uma certa comunidade civilizacional (BLOCH, 1998, p. 140).

## 2.3 METODOLOGIA

Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), que se baseia na análise crítico-documental (BLOCH, 2001). Assume como fontes um conjunto de bibliografias prescritas que, segundo Moraes, Furtado e Tomaél (2015),<sup>29</sup> são uma possibilidade investigativa, representada pelo registro de ideias e/ou autores apreendidos de um texto, em nosso caso, nos planos de disciplina. Para Bloch (2001), todo processo de pesquisa não corresponde à atitude passiva do pesquisador, pois os textos ou documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e complacentes, só falam quando sabemos questioná-los.

A partir das bibliografias prescritas nos planos das disciplinas específicas sobre avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física em países da América

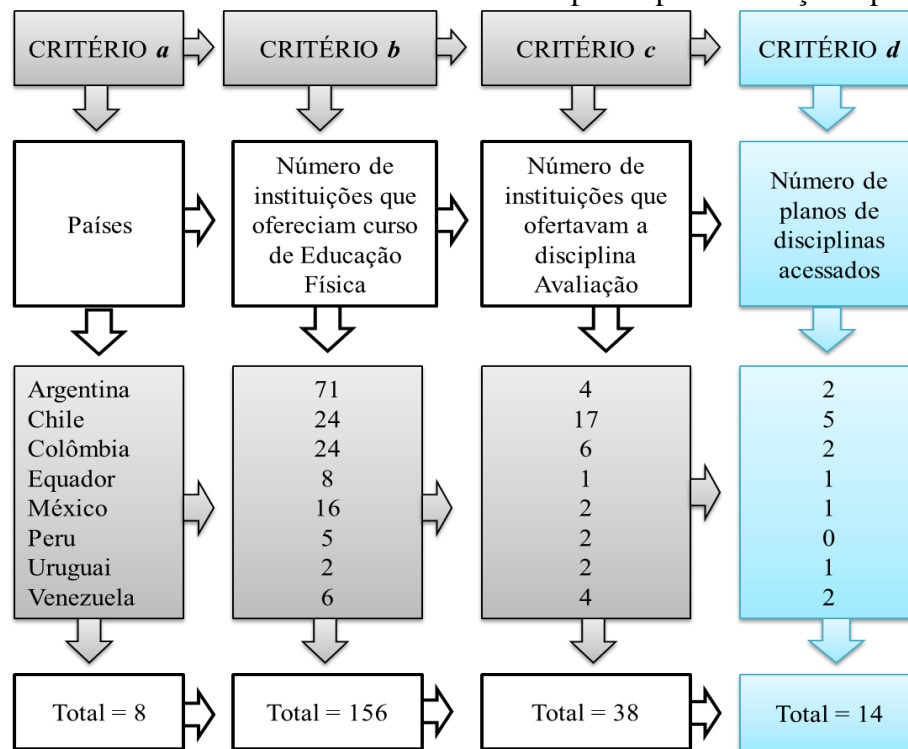
<sup>28</sup>Todos os conceitos abordados nesta tese podem ser consultados no glossário.

<sup>29</sup>Além da rede de referência, Moraes, Furtado e Tomaél (2015) apresentam a rede de citações como uma possibilidade investigativa, representada pelo registro de ideias apreendidas a partir de textos em um texto.

Latina hispanofalantes, focalizamos a identificação dos autores, suas nacionalidades, países/disciplinas em que são prescritos e suas tradições em publicações sobre o tema. Inicialmente, foram levados em consideração dois bancos de dados: um compartilhado com a Universidade Federal de Goiás (UFG) que inclui 13 países da América Latina,<sup>30</sup> e outro construído na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por meio do projeto guarda-chuva *Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análise das instituições da América Latina*, composto por oito países da América Latina hispanofalantes.

Para a constituição do banco de dados do projeto guarda-chuva, foram estabelecidos quatro critérios para seleção das fontes: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina de língua espanhola; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física com a grade curricular disponível no *website* da instituição; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre *avaliação educacional*; d) ter acesso aberto ao plano de disciplina de avaliação e/ou demonstrar interesse em participar da pesquisa disponibilizando o plano de disciplina por *e-mail*. Especificamente para esta pesquisa, foram considerados os cursos/disciplinas que atenderam ao critério *d*.

FIGURA 1 – Critérios de inclusão das disciplinas por instituição e país



Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>30</sup>Projeto desenvolvido pela professora Dr.<sup>a</sup> Ana Marcia Silva (UFG), intitulado *Análise comparativa do perfil da formação profissional em Educação Física: a América Latina em foco*. Seu banco de dados foi constituído a partir do mapeamento das instituições de ensino superior da América Latina em *websites* e levantamento das grades curriculares dos cursos de Educação Física.

Na Figura 1, indicamos: os oito países que atenderam ao critério *a* do projeto guarda-chuva; o número total de instituições que atenderam ao critério *b* (156); o número total de instituições que atenderam ao critério *c* (38); e o número de planos que obtivemos considerando o critério *d* da investigação (14).

Dentre os oito países da América Latina que constituem o banco de dados do projeto guarda-chuva, um não correspondeu ao critério *d* desta pesquisa, resultando, assim, em 13 instituições<sup>31</sup> de sete países participantes e 14 planos de disciplinas, conforme Quadro 5.

QUADRO 5 – Relação de países, cursos e disciplinas participantes da pesquisa

<b>País (7)</b>	<b>Sigla (13)</b>	<b>Disciplinas (14)</b>
<b>Argentina</b>	ISEFFD/ARG	<i>Evaluación aplicada</i>
	UM/ARG	<i>Metodología de la evaluación y estadística aplicada</i>
<b>Chile</b>	UDEC/CHL	<i>Evaluación de aprendizajes</i>
	UDAI/CHL	<i>Metodología y evaluación de la Educación Física</i>
	UDAI/CHL	<i>Evaluación educacional</i>
	UNAB/CHL	<i>Currículum y Evaluación</i>
	UNACH/CHL	<i>Evaluación educacional</i>
<b>Colômbia</b>	UCO/COL	<i>Teoría de la evaluación escolar</i>
	IUCESMAG/COL	<i>Evaluación educativa</i>
<b>Equador</b>	UNL/ECU	<i>Evaluación curricular</i>
<b>México</b>	UABC/MEX	<i>Evaluación de la actividad física y deporte</i>
<b>Uruguai</b>	UDELAR/URY	<i>Evaluación</i>
<b>Venezuela</b>	UNELLEZ/VEN	<i>Evaluación del aprendizaje</i>
	UNEG/VEN	<i>Evaluación de los aprendizajes</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como processo de análise das fontes, focalizamos as bibliografias prescritas nos 14 planos das disciplinas, considerando os nomes dos autores e os títulos das obras. Com o objetivo de conferir e ajustar (padronizar) os dados, fizemos consultas em *websites* (*Google Scholar*, *Dialnet*, *Liberlibro* e *Livraria Amazon*), já que identificamos casos de uma mesma bibliografia estar referenciada de forma distinta em diferentes planos.

Após esses ajustes, realizamos uma nova organização, separando as bibliografias em dois blocos: a) as que não apresentavam a palavra avaliação nos títulos; e b) as que mencionavam o tema tanto no idioma espanhol (*antropometria*, *evaluación*, *pruebas e/ou tests*) como em inglês (*assessment*, *evaluation*, *measurement e/ou test*). Nesse caso, foram identificadas 91 bibliografias que tinham em seu título a palavra avaliação. Excluídas as repetições, chegamos a um total de 83 obras com títulos distintos. Finalmente, identificamos

<sup>31</sup>Das 38 instituições, de acordo com a Figura 1, não responderam ao nosso pedido de participação na pesquisa 25.

que essas bibliografias haviam sido escritas por 97 autores diferentes, incluindo as produções em coautoria.

Depois de realizadas essas etapas, procedemos à análise dos nomes dos 97 autores para identificar suas nacionalidades e a trajetória de cada um deles no estudo do objeto avaliação, consultando, entre os dias 27 e 31 de julho de 2019, três *websites*: *Research Gate*,<sup>32</sup> *Curriculum vitae del América Latina y Caribe (CvLAC)*<sup>33</sup> e *Dialnet*.<sup>34</sup> Todas as informações obtidas foram organizadas em um quadro-resumo contendo os tipos de trabalhos que cada autor desenvolveu/publicou ao longo de sua carreira de pesquisa sobre o tema avaliação.

Para a tabulação dos dados, fizemos seu tratamento manualmente em uma tabela com quatro colunas no *software Excel*. Nela especificamos: a) os países que correspondem às nacionalidades dos autores; b) os países/disciplinas da América Latina hispanofalantes onde eles foram referenciados; c) os sobrenomes dos autores e a abreviação de seus nomes separados por “ponto e vírgula”, assumindo o mesmo formato já disponibilizado nas referências dos planos; e d) a quantidade de vezes que foram referenciados.

Finalizado esse processo, ainda no *Excel*, geramos uma tabela dinâmica para tratamento de dados não formatados, permitindo identificar, ajustar e remover inconsistências, salvando o arquivo em extensão *.xlsx*, tipo *.csv* – *Macintosh*. Essa ação se fez necessária devido à existência de nomes semelhantes foneticamente, mas grafados e/ou abreviados de forma diferente nos planos. Posteriormente, esse arquivo foi importado para o *software Gephi* versão 0.9.2. Destacamos que essa metodologia foi adotada para gerar as Figuras 2 a 5 e, com isso, foi necessário produzir quatro arquivos separados no *Excel*, um para cada figura.

O Gephi é um *software* de código aberto útil para análise de gráfico e rede (SOTO-ARDILA *et al.*, 2020), mas, no caso deste estudo, dada a quantidade de autores, foi usado simplesmente para realizar uma representação gráfica dos nomes que foram prescritos em disciplinas específicas e não para realizar uma análise das redes de colaboração em pesquisa desses autores, para o qual o *software* geralmente tem sido usado.

---

<sup>32</sup>Fundada em 2008 e com sede em Berlim – Alemanha – a *Research Gate* é uma rede social voltada a profissionais da área de ciência e pesquisadores. Caracteriza-se por ser uma plataforma gratuita que permite a membros de diferentes partes do mundo interagir e colaborar com colegas de trabalho e campos de estudo.

<sup>33</sup>Iniciativa desenvolvida por COLCIENCIAS em colaboração com o Grupo Acadêmico CT&S-UM, a Universidade Nacional da Colômbia e a Corporação de Ciência, Tecnologia e Tecnologia CT&S *Society*. Tem como objetivo construir uma base de dados completa e organizada de todos os pesquisadores. Nele são registradas informações de seus usuários, contendo a coleção de conhecimento sistematizado, experiência e produção científica, atividades de pesquisa, inovação científica e tecnológica.

<sup>34</sup>Portal de difusão da produção científica hispânica especializada em ciências humanas e sociais, fundado no ano de 2001. Seu banco de dados, de acesso livre, foi criado pela Universidade de Rioja (Espanha) e constitui uma hemeroteca virtual que contém os índices das revistas científicas da Espanha, de Portugal e da América Latina, incluindo livros, capítulos de livros, monografias, dissertações e teses.



Trabalhamos especificamente com *nós* (*Degree centrality*), que se referem aos nomes de autores, países e nacionalidades, e com *arestas* (*Betweenness centrality*), que indicam todos os caminhos entre os *nós* dentro da representação gráfica. Nesse caso, quanto mais densa a representação dos *nós*, mais frequente é a prescrição do nome de determinado autor nas disciplinas. Todeschini e Baccini (2016) expressam que os termos *nós* e *arestas* são comuns na língua espanhola, portanto foram adotados dessa forma neste capítulo. Pretendemos, com isso, identificar os autores das bibliografias, bem como em que países/disciplinas foram prescritos/referenciados.

Para usar o *Gephi* como ferramenta de ajuda na produção de imagens, criamos quatro arquivos no *Excel*. No primeiro, foram incluídos os nomes dos 97 autores e seu país de nascimento (Figura 2); no segundo arquivo, indicamos as nacionalidades dos autores e os países latino-americanos em que foram prescritos (Figura 3); no terceiro, incluímos os nomes dos autores e dos países latino-americanos onde foram prescritos (Figura 4); no quarto indicamos os autores prescritos mais de uma vez nas disciplinas (Figura 5). Em todos os arquivos foram incluídos os dados que posteriormente deram origem aos *nós* das redes, indicando a origem e o destino, bem como a ligação entre os *nós* através das *arestas*.

Para gerar as Figuras de 2 a 5, utilizamos o algoritmo de dispersão espacial *Yifan Hu* *proporcional (Default)*.<sup>35</sup> As métricas da rede utilizadas foram: influência do peso de *arestas* 1.0, item afinamento 100.0 e gravidade forte. Na aba *Estatísticas*, calculamos: grau médio, grau ponderado médio, diâmetro da rede, modularidade, componentes conectores e a centralidade *autovetor*. Na aba *nós*, selecionamos o ícone *Partition*, item *Modularity Class*, para obter a distribuição das cores dos *nós* e das *arestas*. Para configurar o tamanho das palavras, selecionamos, no ícone *nós*, a opção *Ranking* item grau de entrada ponderado com tamanho mínimo de 1,5 e máximo de 3,5. Ainda nessa secção, optamos pelo item *betweenness centrality*, seguido da função *aplicar*. Depois selecionamos, na opção rótulos, o item *nós* tamanho 10. Para a configuração da imagem, deixamos os *nós* com largura da borda = 1.0, opacidade = 100.0, fonte dos rótulos de *nós* em Arial 18 e negrito, com número máximo de caracteres = 30, opacidade do contorno = 80.0. A espessura das *arestas* = 4.0, sua opacidade = 100.0, com formato curvo, raio = 1.0 e setas das *arestas* = 3.0. Especificamente para a Figura 4, além desses procedimentos, selecionamos, na aba Filtros, no item Topologia, o filtro *K-core* configuração = 2, o que nos permitiu identificar os autores que foram referenciados pelo menos duas vezes.

---

<sup>35</sup>Recurso que permite a modulação das informações a partir dos parâmetros de velocidade, gravidade, repulsão, autoestabilização e inércia.

Após a conclusão de todos esses processos, foi possível organizar o capítulo em quatro categorias de análise: a) nomes e nacionalidade dos autores da avaliação; b) nacionalidade dos autores e países da América Latina em que foram prescritos; c) nomes dos autores e países da América Latina onde foram prescritos e; d) trajetória de produção dos autores em relação ao tema da avaliação.

## 2.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados baseiam-se na ordem em que foram realizadas as análises das categorias. Dessa forma, eles foram organizados a partir do nome dos autores, sua trajetória de estudos de avaliação em coordenação com as disciplinas/países em que foram prescritos.

### 2.4.1 Nomes e nacionalidade dos autores de avaliação

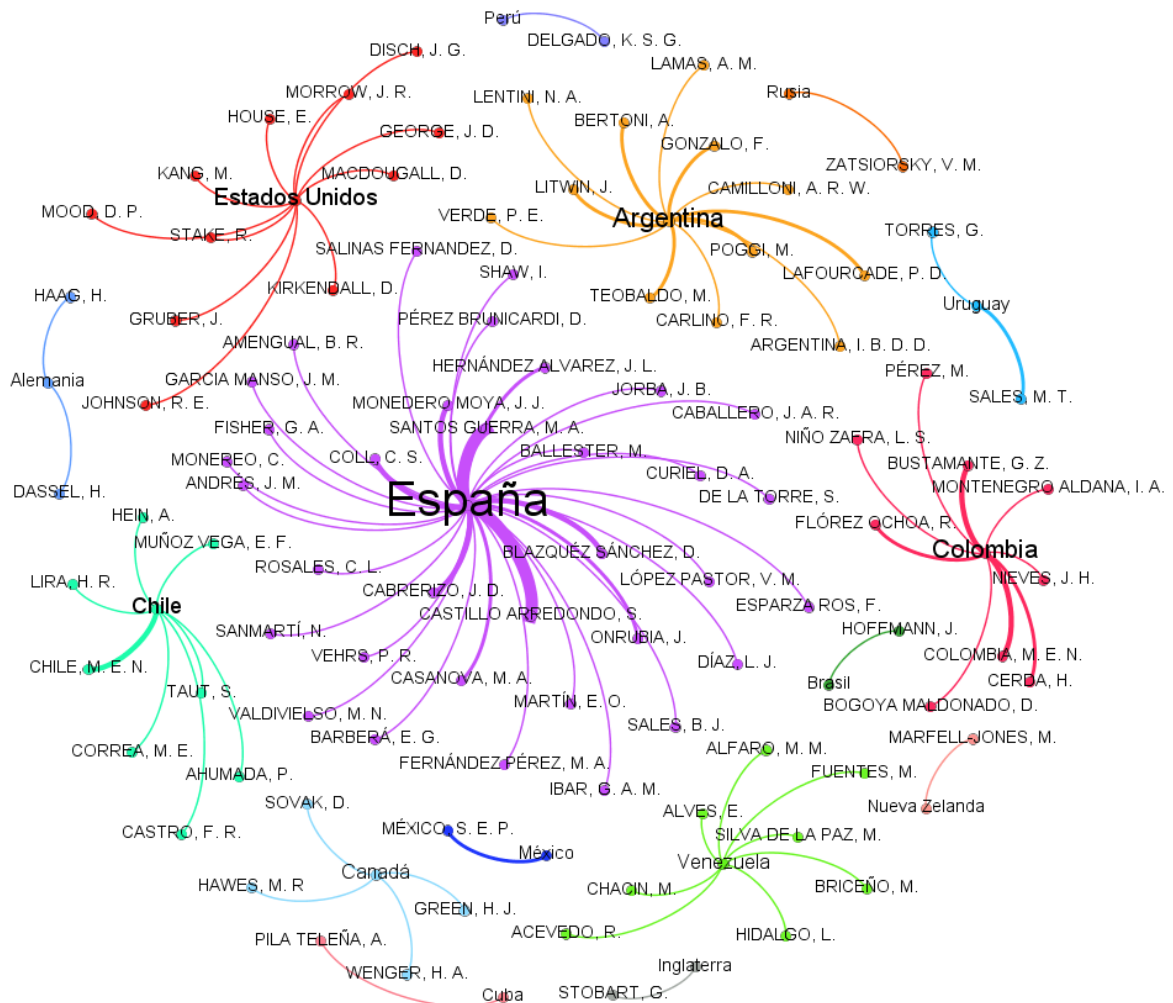
As nacionalidades dos 97 autores de avaliação, presentes na Figura 1, são identificadas visivelmente por 16 *clusters* (conjunto de cores), 113 *nós* e 97 *arestas* que indicam a relação entre os nomes dos autores e os países onde nasceram. A espessura das *arestas* revela a recorrência dos autores nas disciplinas, ou seja, quanto mais espessa, maior o número de vezes que um determinado autor foi referenciado.

Além disso, contabilizamos os documentos expedidos por órgãos governamentais, de autores corporativos (FARIA; PERICÃO, 2008),<sup>36</sup> como as orientações curriculares da Argentina, do Chile, da Colômbia e do México, assumindo, nesse caso, o nome do referido país, correspondendo, assim, ao total de 97 autores de avaliação.

---

<sup>36</sup>Segundo Faria e Pericão (2008, p. 84), “Diz-se que uma obra é de um autor corporativo quando foi escrita por pessoa ou pessoas pertencentes a uma instituição (arquivo, biblioteca, colégio, conservatório, convento, escola, universidade, laboratório, mosteiro, museu, observatório, estação experimental ou de observação, etc.), sociedade (científica, de negócios, recreativa, educativa, moral, de beneficência, etc.) ou uma oficina ou departamento governamental (ministério, direção geral, secretaria, serviço, etc.)”.

FIGURA 2 – Autores e países de nascimento



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 2 evidencia a circularidade de autores que são provenientes de contextos culturais e linguísticos distintos. Embora as bibliografias sejam de autores da Alemanha, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Nova Zelândia e Rússia, todas elas são versões traduzidas para a língua espanhola.

Conforme a Figura 2, os tamanhos dos *clusters* indicam que os autores espanhóis são os mais prescritos (34). Em seguida, aparecem os autores de nacionalidade argentina (12), estadunidense (11), colombiana (9), chilena (8), venezuelana (8), canadense (4), alemã (2), uruguaia (2), brasileira (1), cubana (1), inglesa (1), mexicana (1), neozelandesa (1), peruana (1) e russa (1).

Ainda de acordo com a Figura 2, as espessuras das *arestas* indicam que os nomes dos espanhóis, Santiago Castilho Arredondo, Miguel Ángel Santos Guerra, Domingo Blásquez Sanchez, Jesús Diago Cabrerizo, Cesar Salvador Coll, Juan José Monedero Moya e do colombiano Guillermo Zamudio Bustamante são os mais prescritos nas disciplinas.

### 2.4.2 Nacionalidade dos autores e países da América Latina em que foram prescritos

Para identificar as nacionalidades dos 97 autores na correlação com os sete países onde são prescritos, produzimos a Figura 3, diferenciando em grafia *caixa-alta* o nome dos países onde são ofertadas as disciplinas e em *caixa-baixa* as nacionalidades dos autores.

FIGURA 3 – Nacionalidade dos autores e países em que foram prescritos



Na Figura 3, identificamos que os 97 autores de avaliação correspondem a 16 nacionalidades. Nela há também 29 relações entre nacionalidades e contexto de oferta da disciplina. Nesses aspectos é revelada maior recorrência de autores espanhóis (34). Observando a disposição dos *clusters*, identificamos a centralidade de autores com nacionalidade espanhola, argentina e colombiana. Esse fato está relacionado com a presença do uso desses autores em disciplinas de diferentes países.

Os autores espanhóis, por exemplo, são prescritos ao menos uma vez nas 14 disciplinas analisadas. Já os autores argentinos (12) foram referenciados no próprio país (5) e em disciplinas do Uruguai (7), da Colômbia (4), do Chile (1) e da Venezuela (1). Por outro lado, os autores colombianos também são prescritos em seu país (7) e em disciplinas da Venezuela (2) e do Chile (1).

Ao analisarmos os *clusters* específicos de cada país onde são ofertadas as disciplinas, considerando a nacionalidade dos autores prescritos, a Argentina apresenta maior diversidade de nacionalidades: estadunidense (11), argentina (5), canadense (4), espanhola (4), alemã (2), cubana (1), neozelandesa (1) e russa (1). Em seguida, as disciplinas do Chile prescrevem autores da avaliação de seis nacionalidades: espanhola (14), chilena (8), estadunidense (2), argentina (1), colombiana (1) e inglesa (1).

Outro país que não dialoga apenas com autores de língua espanhola é o Uruguai, com a presença de uma autora brasileira (1), além de espanhola (9), uruguaia (2) e argentina (1). Nos demais países prevalecem os autores de língua espanhola. É o caso da Colômbia que referencia bibliografias de autores de quatro nacionalidades: colombiana (7), argentina (4), espanhola (4) e peruana (1). Da Venezuela com três: venezuelana (8), espanhola (8), colombiana (2) e argentina (1). A do México com autores do próprio país (2) e de nacionalidade espanhola (3). A disciplina do Equador prescreveu apenas bibliografias de autores espanhóis (3).

Diante desse cenário, identificamos que alguns autores com nacionalidades da América Latina hispanofalantes, onde são ofertadas as disciplinas de avaliação, foram prescritos fora do seu país de origem. É o caso: dos argentinos, que têm circulado em disciplinas do Uruguai (Alicia Bertoni, Alicia Rosalía Wigdorovtz de Camilloni, Fernández Gonzalo, Florencia Ruth Carlino, Julio Litwin, Margarita Poggi e Marta Teobaldo), da Colômbia (Alicia Bertoni, Margarita Poggi, Marta Teobaldo e Pedro Dionisio Lafourcade), do Chile (Ana María Lamas) e da Venezuela (Pedro Dionisio Lafourcade); e dos colombianos em disciplinas do Chile (Rafael Ochoa Flórez) e da Venezuela (Ignácio Abdón Montenegro Aldana). Além disso, a Figura 3 evidencia, ainda, que as disciplinas tendem a prescrever pelo menos um estudo sobre avaliação do próprio país onde a instituição está situada, à exceção do Equador.

Observamos, nesse caso, que as disciplinas da Argentina e da Colômbia têm em comum a prescrição de autores de língua inglesa e espanhola. Outro aspecto constatado na Figura 3 é que as nacionalidades dos autores prescritos nas disciplinas da Argentina (8) diversificam em relação aos demais países, embora só apareçam autores de dois países da América Latina hispanofalantes, incluindo do próprio país e de Cuba. Esse movimento revela que as duas disciplinas da Argentina têm como tradição dialogar com os autores do próprio país (5) e de outras nacionalidades que não são de língua hispânica, principalmente com bibliografias clássicas de autores estadunidenses que discutem testes físicos (James George, Garth Fisher e Pat Vehrs) e Antropometria (Dale Mood, Don Kirkendall, Duncan

MacDougall, James Morrow, James Disch, Joseph Gruber, Minsoo Kang e Robert Johnson), o que oferece pistas de que a avaliação nessas disciplinas está mais direcionada aos aspectos biológicos.

O Chile, por sua vez, também diversifica o número de nacionalidades de autores (6) em comparação com outros países. Dentre as bibliografias desses autores, os temas abordados incluem exames estandardizados (Andreas Hein, Carles Monereo, Ernest House, Robert Stake e Sandy Taut) e funções da avaliação (Jaume Bisbal Jorba e Neaus Sanmartí). Diferente do que ocorre nas disciplinas da Argentina, vemos que no Chile a presença de autores ingleses está na discussão das avaliações de sistemas, que inclusive está relacionada com as políticas de avaliação que têm sido desenvolvidas em larga escala nesse país.

Embora o Chile e a Argentina apresentem maior quantitativo de nacionalidades dos autores, comparados com os demais países, isso não está associado à quantidade de disciplinas ofertadas, pois, nas cinco disciplinas do Chile, são encontradas seis nacionalidades, enquanto nas duas da Argentina os autores são oito.

Um movimento diferente do que acontece na Argentina e no Chile é visto na Colômbia, no México, no Uruguai e na Venezuela, onde a grande referência são os espanhóis, seguidos dos autores da América Latina, tanto do próprio país, como de países vizinhos. Geralmente esses autores discutem diversos aspectos da *avaliação educacional* (do ensino, da aprendizagem, conceitos, instrumentos avaliativos e bases teóricas da avaliação).

De modo geral, a presença marcante dos autores espanhóis nas disciplinas oferece *pistas* de que isso pode estar associado às reformas educacionais que ocorreram na América Latina, principalmente a partir do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e do Caribe (Preal) (GAJARDO, 2000). Na Venezuela, por exemplo, essas reformas têm assumido como referência o movimento ocorrido na Espanha, conforme salientado por Mora-García (2013, p. 68):

*La influencia de las teorías del currículo de España tuvo impacto en el desarrollo de la teoría del currículo en Venezuela, especialmente por medio del Catedrático Adalberto Ferrández, formado en la tradición de Fernández Huerta en los núcleos de profesores dedicados al campo de la investigación sobre el empleo de los medios en la enseñanza en el Departamento de Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Bajo la dirección del profesor Fernández Huerta se llevó a cabo una serie de trabajos sobre el diseño de programas para la enseñanza programada.*

De acordo com Suasnábar (2017, p. 116), a implementação das reformas nos sistemas educacionais na América Latina ocorreu durante vários anos: no Chile em 1965, em Honduras em 1966, na Argentina e El Salvador em 1968, no Brasil em 1971, no Peru, na Costa Rica e

no Panamá em 1972 e no México em 1973. Para o autor, essas reformas envolviam mudanças nas estruturas dos sistemas educativos, visando principalmente à universalização da educação primária (reduzindo as desigualdades rurais e urbanas), modernizando os currículos nesse nível e melhorando o sistema de formação de professores.

Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Bloch (1998, p. 123) que diz que, ao estudarmos, “[...] paralelamente sociedades a um tempo vizinhas e contemporâneas, incessantemente influenciadas umas pelas outras, [poderemos compreender que há nelas proximidades em relação [...] à ação das mesmas grandes causas e que remontam, pelo menos em parte, a uma origem comum”.

Lembramos, ainda, que a predominância dos autores espanhóis pode estar relacionada com o fato de os países que os prescrevem também serem de língua hispânica. Por outro lado, mesmo referenciando autores de outras nacionalidades, as bibliografias, nesse caso, são obras traduzidas para o espanhol.

### **2.4.3 Nomes dos autores e países da América Latina em que foram prescritos**

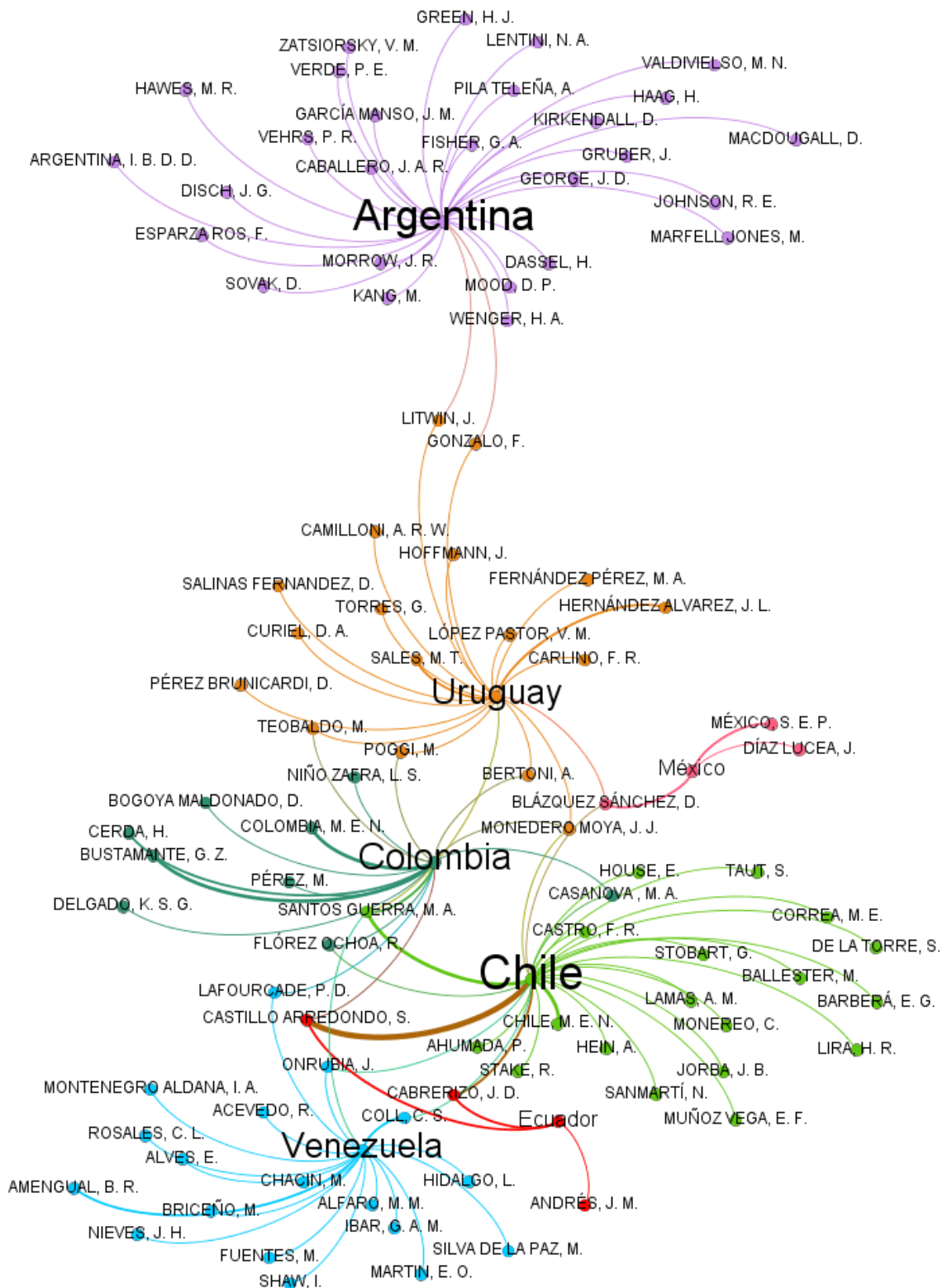
Com o objetivo de apresentar os nomes dos autores das bibliografias e os países da América Latina hispanofalantes onde foram prescritos, produzimos a Figura 4 a partir do *Gephi*. Ela evidencia, graficamente, o nome de 97 autores, bem como 103 *nós* (pontos de conexão) e 116 *arestas* (linhas de conexão), que representam a sua correlação com os sete países da América Latina em que foram prescritos.

Nela também identificamos que as disciplinas apresentam pelo menos um mesmo autor em comum, conforme as conexões (*nós*) entre os *clusters*. Quanto mais ao centro se apresenta um *cluster*, maior o número de conexões de autores com outros países e, conseqüentemente, esses nomes se configuram como os mais recorrentes.

As disciplinas do Chile apresentam autores de avaliação que também são comuns em outros cinco países: Colômbia (5), Uruguai (3), Venezuela (3), Equador (2) e México (1). De semelhante modo, vemos que o Uruguai compartilha dos mesmos autores de avaliação também prescritos em mais cinco países: Colômbia (5), Chile (3), Argentina (2), México (1) e Venezuela (1).

As disciplinas de avaliação da Colômbia apresentam autores compartilhados em quatro países: Uruguai (5), Chile (5), Venezuela (2) e Equador (1); da Venezuela em três: Chile (3), Colômbia (2) e Uruguai (1); do Equador em dois: Chile (2) e Colômbia (1); do México em dois: Chile (1) e Uruguai (1); e da Argentina em um: Uruguai (2).

FIGURA 4 – Autores da avaliação e sua recorrência nas disciplinas da América Latina



Fonte: Elaborado pelo autor.

Interessante, ainda, observar n Figura 4 que 29 autores do *cluster* da Argentina são da Educação Física e discutem: testes e provas físicas (HAAG; DASSEL, 1995; GEORGE; GARTH FISHER; VEHRs, 1996; ARGENTINA, 1998); capacidades motrizes



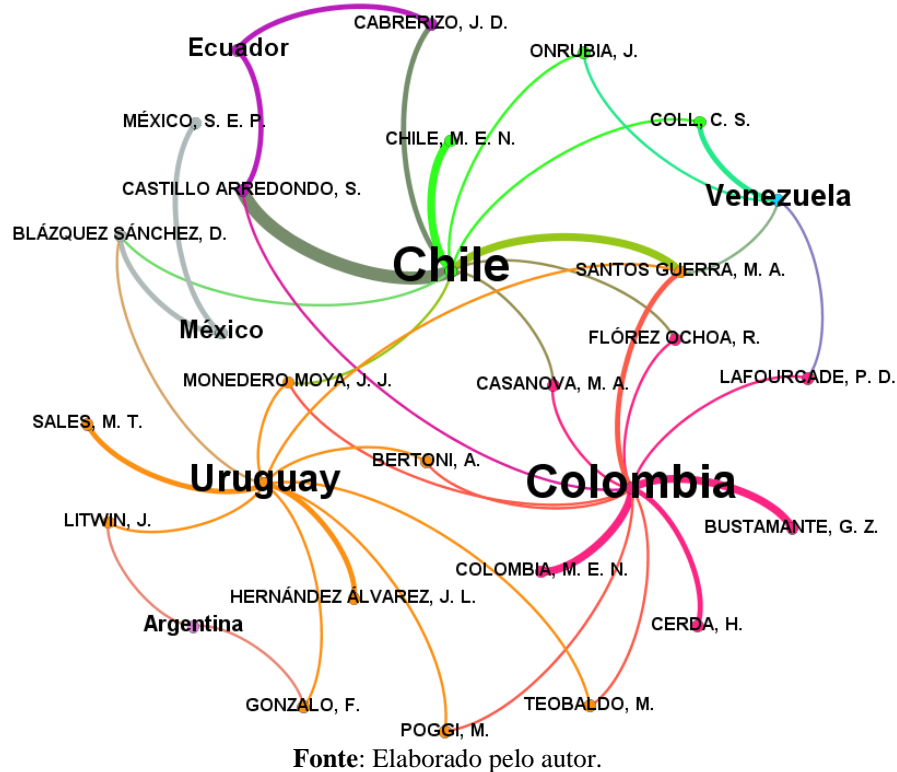
(KIRKENDALL; GRUBER; JOHNSON, 1987; MORROW; MOOD; DISCH; KANG, 1995; GARCÍA MANSO; NAVARRO VALDIVIESO; RUIZ CABALLERO, 1996); aspectos motores (LITWIN; GONZALO, 1995; PILA TELEÑA, 1988; ZATSIORSKI, 1989); e medidas antropométricas (ESPARZA ROS, 1993; HAWES; SOVAK, 1994; MACDOUGALL; WENGER; GREEN, 1995; MARFELL-JONES, 2001; LENTINI; VERDE, 2004). Isso evidencia que há nas disciplinas da Argentina um alinhamento entre a concepção de avaliação que está vinculado a uma concepção de Educação Física de cunho fisiológico e motor, que se desdobra em possibilidades de instrumentos que permitem a verificação do seu desenvolvimento por meio de testes e provas físicas.

Além da Argentina, outros três países têm prescrito autores da Educação Física para discutir a avaliação: Chile (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993); México (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 2010; DÍAZ LUCEA, 2005; SALES, 2001); e Uruguai (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ; CURIEL, 2004; LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ BRUNICARDI, 2004). A própria repetição de autores nos oferece *indícios* de uma aproximação de concepção avaliativa entre os países. Nesse caso, as bibliografias têm um foco pedagógico estabelecendo uma leitura sobre as práticas avaliativas no contexto escolar, intensificando, com isso, seu diálogo com os autores da Educação. Por outro lado, em países como Colômbia, Equador e Venezuela, não foram prescritos autores de avaliação da área de Educação Física.

Segundo Crisório *et al.* (2015), os cursos de formação de professores em Educação Física da Argentina estão centrados na formação desportiva e ciências biológicas, enquanto, em países como o Chile, Colômbia, Equador, Uruguai e Venezuela, a formação se dá de maneira ampliada (Pedagogia) nos primeiros anos. Ao final do curso, os estudantes decidem por uma carreira específica, nesse caso, Educação Física. Isso *indicia* os motivos pelos quais a maior quantidade de autores é da área da Educação (61) em relação aos da Educação Física (36).

Quando aplicamos um filtro no *Gephi* com o objetivo de identificar aqueles autores que são referenciados mais de uma vez nas 14 disciplinas, conforme a Figura 5, observamos a sua diminuição quantitativa para 21.

FIGURA 5 – Autores de avaliação prescritos mais de uma vez nas disciplinas



A Figura 5 indica dois movimentos: a) autores prescritos por disciplinas de um único país; e b) autores compartilhados em disciplinas de diferentes países. O primeiro inclui sete nomes referenciados em quatro países, como: Colômbia: Guillermo Zamudio Bustamante (3) *Ministerio de la Educación Nacional Colombia* (3) e Hugo Cerda (2); Chile: *Ministerio de la Educación Nacional del Chile* (3); México: *Secretaria de Educación Pública México* (2); e Uruguai: Juan Luis Hernandez Alvarez (2) e Maria Teresa Sales (2).

O segundo movimento corresponde aos nomes de 15 autores, dentre eles, Miguel Ángel Santos Guerra, que foi o único autor prescrito em disciplinas de quatro países: Chile (3), Colômbia (2), Uruguai (1) e Venezuela (1). Os autores que foram indicados em três países correspondem aos nomes: Domingo Blázquez-Sánchez: Chile (1), México (2) e Uruguai (1); Santiago Castillo Arredondo: Chile (5), Colômbia (1) e Equador (2); e Juan José Monedero Moya: Chile (1), Colômbia (1) e Uruguai (1).

Além disso, os autores referenciados em dois países foram: Alicia Bertoni, Margarita Poggi e Marta Teobaldo: Uruguai (1) e Colômbia (1); Julio Litwin e Fernández Gonzalo: Argentina (1) e Uruguai (1); Pedro Dionisio Lafourcade: Colômbia (1) e Venezuela (1); Cesar Salvador Coll: Chile (1) e Venezuela (2); Javier Onrubia: Chile (1) e Venezuela (1); Maria Antonia Casanova e Rafael Flórez Ochoa: Chile (1) e Colômbia (1); Jesús Diago Cabrerizo: Chile (2) e Equador (2).

#### 2.4.4 Trajetória de produção dos autores em relação ao tema avaliação

Neste tópico analisamos como os 97 autores têm se dedicado ao estudo do tema a partir das publicações de artigos, livros, capítulos de livros, orientações de dissertações de mestrado, teses de doutorado e desenvolvimento de projetos de pesquisa.<sup>37</sup>

Destacamos, ainda, que os normativos educacionais de quatro países (Argentina, Chile, Colômbia e México) não foram considerados nesse momento, pelo fato de serem documentos de órgãos governamentais, produzidos por autores corporativos e representados pelo nome do próprio país. Nesse sentido, partimos da análise da produção de 93 autores e identificamos que 43 se dedicaram ao estudo da avaliação em sua carreira acadêmica, conforme o Quadro 6, no qual identificamos: país de origem do autor, nome completo, tipo de produção científica desenvolvida na avaliação e ano de publicação/ou realização do estudo (no caso de dissertações e teses orientadas e/ou projetos de pesquisa). Os autores correspondem às seguintes nacionalidades: espanhola (24), colombiana (7), americana (5), argentina (2), chilena (2), brasileira (1), inglesa (1) e venezuelana (1).

QUADRO 6 – Autores e trajetória de produção sobre avaliação (continua)

País	Autor	Artigos	Livro	Capítulo de livro	Tesis orientadas	Projeto de pesquisa
Espanha	Bernardino Salinas Fernández	4 (1983-2006)	2 (1988-2002)	3 (1984-2008)		
	Carles Monereo	5 (2003-2016)	1 (2003-2016)	3 (2009-2018)		
	Cesar Coll Salvador	6 (2000-2012)	5 (1990-2006)		2 (2006-2010)	
	Darío Pérez Brunicardi	2 (2001-2019)				
	Dionisio Alonso Curiel	1 (2007)	1 (2004)	2 (2004)		
	Domingo Blázquez-Sánchez	2 (1993-1994)	2 (1990-2008)	5 (1994-2016)		
	Elena Martín Ortega	7 (1981-2010)	4 (1990-2009)	10 (1989-2011)	3 (2002-2012)	
	Francisco Esparza Ros	2 (2011-2016)		2 (2014-2017)		
	Ian Shaw	2 (1999-2000)				
	Jaume Bisbal Jorba	4 (1993-2014)		1 (1996)	2 (1997-2000)	
	Javier Onrubia	6 (2000-2008)		3 (1990-2008)	1 (2005)	
	Jesús Diago Cabrerizo		6 (2000-2011)	1 (2002)		
	Joan Mateo Andrés	12 (1990-2013)	4 (1998-2009)	4 (1995-2006)	1 (1992)	
	Jordi Díaz Lucea	1 (1993)	1 (2005)			
	Juan José Monedero Moya	2 (1999-2014)	1 (1996)	4 (1997-2016)	1 (2004)	
	Juan Luis Hernández Álvarez	4 (2010-2012)	1 (2004)	5 (2004-2007)	1 (2017)	
Juan Manuel García Manso	5 (2010-2012)	1 (1996)		1 (2013)		

<sup>37</sup>No Brasil existe a plataforma do CNPq *Curriculum Lattes* que permite registrar a produção intelectual dos pesquisadores. No entanto a autora brasileira prescrita no plano de disciplina da UDELAR/URY não possui registro nesse sistema, assim, para a análise da sua trajetória de estudos foram consideradas as publicações disponíveis no *Google Acadêmico*.

QUADRO 6 – Autores e trajetória de produção sobre avaliação (conclusão)

País	Autor	Artigos	Livro	Capítulo de livro	Tesis orientadas	Projeto de pesquisa
Espanha	Maria Antonia Casanova	8 (1988-2018)	6 (1992-2012)	4 (1992-2002)		
	Miguel Ángel Santos Guerra	18 (1988-2016)	9 (1992-2017)	10 (1995-2012)	8 (1991-2015)	
	Miguel Angel Fernández Pérez		3 (1974-2005)	2 (1988-2005)		
	Neus Sanmartí	12 (1993-2017)	2 (1996-2007)	7 (1997-2011)		
	Santiago Castillo Arredondo	5 (1989-2016)	9 (1989-2011)	9 (1991-2014)	9 (2003-2016)	
	Saturnino De La Torre	1 (2006)	3 (1991-2006)	14 (1994-2006)		
	Víctor Manuel López Pastor	57 (1995-2019)	7 (1999-2017)	30 (2003-2018)	6 (2008-2018)	2 (2016-2019)
Colômbia	Daniel Bogoya Maldonado	4 (2000-2014)	2 (2003-2007)	6 (1999-2011)		
	Guillermo Bustamante Zamudio	8 (1996-2014)				
	Hugo Cerda Gutiérrez		2 (2000-2005)	2 (2004-2005)		
	Ignácio Abdón Montenegro Aldana		4 (1999-2009)	3 (2001-2003)		
	Libia Stella Niño Zafra	15 (1996-2014)	12 (1987-2017)	10 (1996-2013)	4 (2011-2012)	13 (2002-2015)
	Mauricio Pérez Abril	3 (2010-2014)				
	Rafael Flórez Ochoa	1 (2000)	1 (2000)			
Estados Unidos	Dale Mood	3 (1982-2015)	1 (2015)	1 (2014)		
	Ernest House	55 (1972-2017)	3 (1994-2002)			
	James Morrow	4 (2007-2015)				
	Minsoo Kang	9 (2007-2016)	1 (2015)			
	Robert Stake		2 (1974-2000)			
Argentina	Pablo Emilio Verde	5 (2005-2018)				
	Pedro Dionisio Lafourcade		4 (1988-1994)			
Chile	Fancy Inés Rubilar Castro	6 (2003-2017)				
	Sandy Taut	28 (2000-2018)				
Brasil	Jussara Hoffmann		9 (1993-2013)			
Inglaterra	Gordon Stobart	12 (2003-2016)	12 (1999-2014)	2 (2009-2011)		3 (2007-2019)
Venezuela	Magally Briceño	2 (2006)				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à natureza das produções desses autores, específica sobre avaliação, vemos que: 36 publicaram um total de 321 *artigos*; 32 o fizeram em 203 *livros*; 25 em 144 *capítulos de livros*; 11 orientaram 37 *teses de doutorado*; e três têm coordenado um total de 18 *projetos de pesquisas*.

Esse movimento revela que a avaliação tem se constituído como um campo de estudos privilegiado por esse conjunto de autores (43) de diferentes países (8), sobretudo os espanhóis, correspondendo a 24 deles. Isso nos oferece *pistas* dos motivos pelos quais suas

obras têm sido prescritas em disciplinas específicas sobre avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física dos sete países da América Latina hispanofalantes. Ou seja, a sua presença nesses cursos pode estar relacionada com a visibilidade desses autores no campo da produção acadêmica sobre o tema e o reconhecimento de suas publicações como relevantes para ajudar os futuros professores a compreender a complexidade da *avaliação educacional*.

Identificamos, também, conforme o Quadro 6, que, dentre os autores espanhóis que apresentaram continuidade no estudo do tema, Víctor Manuel López Pastor (prescrito na disciplina do Uruguai) possui o maior número de publicações sobre avaliação ao longo de três décadas (94). Seu primeiro artigo data do ano de 1995 e, desde então, publicou: 57 artigos (1995-2019), 7 livros (1999-2017) e 30 capítulos de livros (2003-2018). O autor também orientou 6 teses de doutorado (2008-2018) e mantém ativo 2 projetos de pesquisa sobre *avaliação educacional*. Esses estudos envolvem o tema desde a educação elementar (infantil), primária, secundária até a formação de professores, além de contemplar questões específicas da Educação Física.

Dentre os autores espanhóis que foram os mais prescritos nas disciplinas, temos Miguel Ángel Santos Guerra cuja trajetória de estudo sobre avaliação se iniciou no ano de 1988. Até 2017, publicou 18 artigos, 9 livros e 10 capítulos de livros, além de ter orientado 8 teses entre os anos de 1991 e 2015.

Outro espanhol com trajetória no estudo da avaliação é Santiago Castillo Arredondo. Entre os anos de 1989 e 2016, publicou: 5 artigos, 9 livros e 9 capítulos de livros. Além disso, orientou 9 teses sobre o tema no período de 2003 a 2016.

Outros nove autores espanhóis têm estudado o tema ao longo das três últimas décadas: Cesar Coll Salvador, entre 1990 e 2012, publicou 6 artigos e 5 livros, bem como orientou 2 teses sobre a temática; Domingo Blázquez-Sánchez publicou, 2 artigos, 2 livros e 5 capítulos de livro de 1993 a 2016; Elena Martín Ortega revela um investimento no tema que se iniciou no ano de 1981 e se estendeu até 2012, com a publicação de 7 artigos, 4 livros, 10 capítulos de livros e orientou 3 teses sobre avaliação; Joan Mateo Andrés, entre os anos de 1990 e 2013, publicou 12 artigos, 4 livros, 4 capítulos de livros e orientou 1 tese de doutorado; de 1996 a 2016, Juan José Monedero Moya publicou 2 artigos, 1 livro, 4 capítulos de livros e orientou 1 tese de doutorado; entre os anos de 2014 e 2019, Juan Luis Hernández Álvarez publicou, 4 artigos, 1 livro, 5 capítulos de livros e orientou 1 tese; Juan Manuel García Manso acumulou uma produção de 5 artigos, 1 livro e 1 orientação de tese entre 1996 e 2013; Maria

Antonia Casanova publicou, 8 artigos, 6 livros e 4 capítulos de livros no período de 1988 a 2018; e Neus Sanmartí, 12 artigos, 2 livros e 7 capítulos de livros entre 1993 e 2017.

Outro nome que tem assumido a avaliação como foco das suas pesquisas, entre os anos de 1987 e 2017, é a autora colombiana Lúbia Stella Niño Zafra. Durante sua trajetória acadêmica, ela publicou 15 artigos, 12 livros, 10 capítulos de livros, orientou 4 teses de doutorado e coordenou 13 projetos de pesquisa. Seus estudos têm transitado entre avaliações de sistemas, políticas de avaliação, avaliação na formação de professores e avaliações voltadas para o contexto escolar.

Com uma produção contínua e concentrada na forma de artigos (55) e livros (3), está o estadunidense Ernest House que, de 1972 a 2017, publicou estudos dedicando-se, principalmente, às questões éticas e políticas das avaliações.

Nessa mesma direção, o inglês Gordon Stobart tem constituído uma carreira de produção acadêmica (1999-2019) voltada para os exames standardizados (Pisa) e os impactos deles no currículo e nas aprendizagens dos alunos. Com isso, o autor já publicou 12 artigos, 12 livros, 2 capítulos de livros e tem coordenado 3 projetos de pesquisa, desde o ano de 2007, focalizando a avaliação.

Dos autores com menor produção intelectual sobre o tema, mas com publicações na última década, estão os espanhóis: Carles Monereo com 5 artigos, 1 livro e 2 capítulos de livros (2003-2018); Jaume Bisbal Jorba com 4 artigos, 1 livro e 2 capítulos de livros (1993-2014); Jesús Diago Cabrerizo com 6 livros e 1 capítulo de livro (2000-2011); Francisco Esparza Ros com 2 artigos e 2 capítulos de livros (2011-2017); Darío Pérez Brunicardi com 2 artigos (2001-2019).

Nessa mesma direção, temos: os colombianos Daniel Bogoya Maldonado com 4 artigos, 2 livros e 6 capítulos de livros (1999-2014), Guillermo Bustamante Zamudio com 8 artigos (1996-2014) e Mauricio Pérez Abril com 3 artigos (2010-2014); o argentino Pablo Emilio Verde com 5 artigos (2005-2018); as chilenas Sandy Taut com 28 artigos (2000-2018) e Fancy Inés Rubilar Castro com 6 artigos (2003-2017); os estadunidenses Minsoo Kang com 9 artigos e 1 livro (2007-2015), Dale Mood com 3 artigos, 1 livro e 1 capítulo de livro (1982-2015), James Morrow com 4 artigos (2007-2015); e a brasileira Jussara Hoffmann com 9 livros (1993-2013).

Além desses, identificamos que alguns autores estudaram a avaliação durante um período da carreira acadêmica, porém não têm publicações recentes sobre o tema. Isso inclui: os espanhóis Bernardino Salinas Fernández (1983-2008), Dionisio Alonso Curiel (2004-2007), Javier Onrubia (1990-2008), Jordi Díaz Lucea (1993-2005), Miguel Angel Fernández

Pérez (1974-2005) e Saturnino De La Torre (1991-2006); o argentino Pedro Dionisio Lafourcade (1988-1994); o estadunidense Robert Stake (1974-2000); e a venezuelana Magally Briceño (2006).

Durante o processo de levantamento de dados, também focalizamos os nomes dos autores das teses orientadas pelos dez pesquisadores, segundo o Quadro 6, com o objetivo de investigar se havia alguma relação entre eles (orientador e orientando).<sup>38</sup> Com isso, identificamos que Víctor Manuel López Pastor orientou a tese de doutorado de Darío Pérez Brunicardi (2011) na *Universidad de Valladolid*. Além disso, o autor, que também tem estudado o tema, foi prescrito na disciplina do Uruguai, cujo texto foi publicado em coautoria com o próprio Víctor Manuel López Pastor.

Por fim, também analisamos se havia alguma relação de proximidade entre os professores das disciplinas com os autores de avaliação prescritos, porém isso não foi identificado. Por outro lado, vimos que os professores de duas disciplinas da Argentina (*Universidad Maimónides* e *Instituto Superior de Educación Física Federico Willians Dickens*) e um da Venezuela (*Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora*) tinham indicado suas próprias bibliografias.

Na disciplina de avaliação do curso de Educação Física da *Universidad Maimónides*, são prescritas as bibliografias do professor Gerónimo Gris intituladas *Estudio somatotípico en la población activa de Argentina* (2004) e *Apuntes de la cátedra* (2008). Nessa mesma direção, o professor Fernando Laíño, do *Instituto Superior de Educación Física Federico Willians Dickens*, referenciou na disciplina que ele oferta três bibliografias: *Aptitud física y criterios para la selección de aspirantes para cursar la carrera de profesor de educación física* (1998), *Epidemiología de la Actividad Física* (2004) *Actividad Física en el Siglo XXI: ¿Nos alejamos de nuestro diseño evolutivo?* (2010).

Outro professor, Mario Corredor, da *Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora*, também aparece nas prescrições da disciplina ofertada por ele, com duas de suas bibliografias: *A enseñar se aprende: manual de técnicas metodológicas para la enseñanza* (2005) e *Técnicas metodológicas: teoría y bases psicológicas* (s/a). Nesse sentido, vemos que nenhuma das bibliografias dos três professores apresenta no título o tema avaliação.

---

<sup>38</sup>Embora José Gimeno Sacristán tenha sido prescrito na disciplina do curso de Educação Física da *Universidad Concepción* (Chile) com a bibliografia, *Comprender y transformar la enseñanza*, ele não atendeu ao critério de inclusão deste estudo. Porém, constatamos que ele orientou a tese de Bernardino Salinas Fernández, intitulada *La planificación en el profesor de E.G.B.*, na Universidad de València em 1987. Esse autor, além de ter sido referenciado na disciplina do curso da *Universidad de la Republica* (Uruguai), tem constituído uma trajetória de produção sobre avaliação conforme o Quadro 6.

Diante desse contexto, em que a avaliação se apresenta como um campo de estudo privilegiado por autores de diferentes nacionalidades (16), compreendemos que eles têm se constituído como referências do tema, seja por terem sido prescritos nas disciplinas de avaliação de sete países da América Latina hispanofalantes, seja pela trajetória de produção acadêmica.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O estudo evidenciou que as 83 bibliografias de avaliação prescritas em 14 planos de disciplinas específicas sobre o tema são de autores de 16 nacionalidades. O uso do *software Gephi*, para gerar as figuras a partir dos nomes dos autores, nacionalidades e países da América Latina onde foram prescritos, contribuiu como uma ferramenta importante para a realização desta pesquisa, na medida em que nos possibilitou um olhar criterioso sobre as fontes, qualificando o processo de categorização e análise.

Por meio das figuras geradas no *Gephi*, foi possível conhecer quatro aspectos: a) predominância de autores espanhóis; b) presença de autores do mesmo país de origem da instituição onde há oferta da disciplina; c) circularidade de autores latino-americanos fora do país de origem; e d) correlação entre autor e tradição no estudo da avaliação.

Mesmo que os autores das bibliografias de avaliação sejam predominantemente espanhóis, aqueles que não o são, na maioria das vezes, correspondem a nacionalidades de países de idioma hispânico. Além disso, essa presença se justifica pelo fato de parte desses autores terem acompanhando processos de reformas curriculares de seus países e, a partir delas, foram desenvolvendo estudos para ajudar a compreender o papel da avaliação dentro dessas reformas. Por isso, as disciplinas que referenciam tais bibliografias não só permitem uma reflexão de como a avaliação sofreu modificações ao longo dos últimos anos e reforça sua relação com os aspectos curriculares de maneira mais geral, como também destacam sua importância como conteúdo de ensino que deve se fazer presente em qualquer curso de formação de professores.

Existe uma circulação de autores da América Latina, cujas publicações têm sido referenciadas nas disciplinas dos cursos de Educação Física, correspondendo à mesma nacionalidade onde as instituições estão localizadas. Ou seja, há uma preocupação dos professores das disciplinas em referenciar pelo menos um estudo do próprio país onde a disciplina é ofertada. Isso demonstra que há, em cada contexto de análise, especialistas na investigação do tema e que suas obras aproximam o estudante de processo de formação inicial



ao contexto que corresponde ao seu futuro espaço de atuação profissional, tanto no que se refere às possibilidades de trabalho com avaliação, como às limitações que cada país enfrenta em relação às políticas avaliativas internacionais.

Identificamos, também, que os autores da América Latina têm sido prescritos nas disciplinas de avaliação fora do país de origem, o que envolve os argentinos e os colombianos. Há pistas, neste caso, de uma valorização de bibliografias de autores que abordam o tema assumindo o contexto latino-americano de maneira mais geral, o que permite aos estudantes entender as particularidades de cada país no que se refere às avaliações que cada sistema de ensino realiza.

Vimos, ainda, que, mesmo sendo cursos de formação de professores em Educação Física, as disciplinas de três países (Colômbia, Equador e Venezuela) não prescrevem nenhum autor de avaliação específico da área, na medida em que, no Chile, de cinco disciplinas sobre o tema, apenas uma (*Universidad de Atacama I*) cita um autor de avaliação da Educação Física. Portanto, há *indícios* de que isso ocorre nesses países devido ao fato de os cursos de formação de professores serem constituídos em carreiras de Pedagogia com ênfase em Educação Física, reforçando o predomínio de autores que discutem o tema a partir da área da Educação, servindo, inclusive, para pensar os sentidos e os desdobramentos das práticas avaliativas para qualquer área do conhecimento destinada ao contexto de atuação educacional.

Sobre a correlação entre autor e tradição no estudo da avaliação, identificamos que dos 93 autores que aparecem nas bibliografias de avaliação, 43 deles têm constituído uma trajetória de estudos sobre o tema. Dentre esses podemos citar os espanhóis, Miguel Ángel Santos Guerra e Santiago Castillo Arredondo que, além de serem os mais referenciados, têm apresentado uma produção acadêmica consolidada nas três últimas décadas. Destacam-se, ainda, a autora colombiana Lúbia Stella Niño Zafra, o estadunidense Ernest House e o inglês Gordon Stobart que também têm estudado o tema ao longo das suas carreiras. Contudo, mesmo referenciado somente uma vez, o autor espanhol Víctor Manuel López Pastor tem realizado, ao longo das três últimas décadas, pesquisas sobre avaliação que têm se materializado na publicação de artigos, livros, capítulos de livros, orientações de teses de doutorado e projetos de pesquisa sobre o tema. Constatamos, ainda, que seu orientando de doutorado, Darío Pérez Brunicardi, além de ter dado continuidade ao estudo da avaliação, também foi referenciado uma vez (Uruguai).

Reconhecer esses dados como indicadores de um conjunto de autores que são prescritos e que possuem uma trajetória de estudos sobre avaliação é importante, na medida em que eles aproximam os estudantes dos cursos em Educação Física dos nomes daqueles que

têm ampla produção sobre o tema, o que pode ser inspirador para os futuros professores. Isso nos provoca a condução de novos estudos que se dediquem a analisar os conteúdos das bibliografias prescritas na correlação com as bases teóricas que as têm fundamentado.

## CAPÍTULO III

### TEMAS ABORDADOS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA AMÉRICA LATINA

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Conceitualmente, a *avaliação educacional* constitui-se um campo profissional e de estudos, abrangendo aspectos como o currículo, a certificação de instituições de ensino, o desempenho dos professores, os materiais de instrução e a aprendizagem dos alunos.

Devido à sua abrangência, identificamos que, nos últimos anos, o ensino e as práticas da *avaliação educacional* realizados nos cursos de formação de professores têm despertado o interesse de pesquisadores de diferentes países da América Latina: Morales-González, Edel-Navarro e Aguirre-Aguilar (2017) analisam a contribuição das práticas de avaliação na autorregulação acadêmica de professores e alunos do México; Mendoza e Arandia (2009) e Faustino, Kostina e Vergara (2013) enfatizam a importância de uma formação inicial sobre avaliação adequada aos futuros professores na Colômbia; Möller e Gómez (2014), Gallardo-Fuentes e Carter-Thuillier (2016) e Gallardo-Fuentes, López-Pastor e Carter-Thuillier (2017) destacam a necessidade de os alunos em processo de formação incorporarem competências avaliativas, principalmente em relação ao uso de instrumentos e à valorização das experiências com o sistema de avaliação em vigor no contexto da formação no Chile.

Especificamente no Brasil, identificamos iniciativas que têm analisado a presença do tema nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física das universidades brasileiras (FUZII; SOUZA NETO; BENITES, 2009; SANTOS *et al.*, 2018; STIEG *et al.*, 2018) e de instituições da América Latina hispanofalantes (PAULA *et al.*, 2019).

Fuzii, Souza Neto e Benites (2009) identificam uma ausência de disciplinas específicas de avaliação no currículo de formação em Educação Física de uma universidade pública brasileira, associada à falta de sua discussão em outras disciplinas do curso. Para os autores, essa ausência tende a gerar uma lacuna na formação, podendo a avaliação ficar limitada a orientações acadêmicas. Ao ampliarem essa busca para todas as universidades federais brasileiras, Santos *et al.* (2018) analisaram a oferta de disciplinas específicas em dez instituições que ofertam o curso de Educação Física. O ensino da avaliação, nesses cursos,

centraliza-se nas suas concepções, sobretudo aquelas relacionadas com a aprendizagem e sua tradução em possibilidades de práticas avaliativas.

Como desdobramento deste estudo, Stieg *et al.* (2018) examinaram as bibliografias de autores da Educação prescritas nos planos dessas disciplinas, articulando-as com as ementas e os objetivos. Para os autores, essas obras têm permitido o ensino de diferentes concepções avaliativas, com destaque para a perspectiva formativa e suas derivações, bem como ajudado a definir o quê, para que e como avaliar no contexto escolar.

De semelhante modo, porém ampliando a análise do tema nos currículos de formação de professores em Educação Física para oito países da América Latina, Paula *et al.* (2019) mapearam a oferta de 45 disciplinas em que a *avaliação educacional* está incorporada aos títulos, distribuindo-se do seguinte modo: a) as que delimitam especificidade para o ensino da avaliação; b) as que articulam a avaliação à área da Educação Física; e c) as que compartilham os temas currículo e avaliação. Segundo os autores, as disciplinas com característica de temas compartilhados tendem a reduzir a discussão da avaliação, diminuindo, com isso, a presença desse objeto em sua complexidade e abrangência.

Diante do cenário apresentado, faz-se necessária a ampliação dessa discussão, focando a análise nos temas abordados pelas bibliografias prescritas nos planos das disciplinas específicas sobre avaliação, ofertadas por 13 cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes, articulando-os com as concepções de formação em Educação Física.

### 3.2 MARCO TEÓRICO

Diante dos significativos avanços das pesquisas sobre o tema avaliação em contexto latino-americano, também são sinalizadas lacunas entre a teorização e o seu ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física (FUZII, 2010; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; STIEG, 2016; PAULA *et al.*, 2018a, 2018b; SANTOS *et al.*, 2018). Compreendemos, ainda que a avaliação educacional envolve diferentes âmbitos como: aprendizagem dos estudantes, desempenho docente, de programas, de centros educativos, institucional e de sistemas educativos (SANTOS; PAULA; STIEG, 2018), e para tentar identificar como se constitui o ensino destes temas nos cursos de formação recorreremos neste estudo ao método comparativo (BLOCH, 1998) e ao paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

Nessa análise, foi imperativo o uso do método comparativo “[...] o mais evidente de todos os serviços a esperar de uma comparação atenta instituída entre factos tirados de

sociedades diferentes e vizinhas é permitir-nos discernir as influencias exercidas por estes grupos uns sobre os outros” (BLOCH, 1998, p. 126).

Utilizamos, como fontes, as bibliografias prescritas nos planos de disciplinas compreendidos aqui como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000), focalizando os títulos das obras. Para compreensão desses documentos, tomamos as *pistas* e *indícios* para produzirmos “comparações e classificações” (GINZBURG, 1989, p. 153). Esse caminho permitiu unir informações e interpretações como elementos essenciais para analisarmos as “[...] trocas e transformações culturais” (GINZBURG, 1989, p. 177), no que se refere ao uso de determinadas bibliografias nos cursos de formação de professores em Educação Física, foco deste capítulo.

### 3.3 METODOLOGIA

Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo exploratória, fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001). Foram estabelecidos quatro critérios para seleção das fontes: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina hispanofalante; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre *avaliação educacional*; d) demonstrar interesse em participar da pesquisa disponibilizando o plano de disciplina.

Com base nesses critérios, efetuamos um levantamento das grades curriculares nos *websites* das instituições. Após identificação das disciplinas, redigimos um ofício convidando as instituições para participar da pesquisa, explicando os objetivos e, ao mesmo tempo, solicitando os planos de disciplinas por *e-mail*. Para aquelas que não enviaram resposta, fizemos o contato telefônico com os coordenadores dos cursos. Todo esse processo foi realizado em três momentos: janeiro de 2017, agosto de 2018 e maio de 2019. Dentre os 18 países da América Latina, sete atenderam aos critérios, correspondendo a 13 instituições/cursos e 14 disciplinas conforme o Quadro 7.

QUADRO 7 – Disciplinas por país e instituição

País (7)	Universidade/ instituição (13)	Disciplinas (14)	Ano do documento
Argentina	ISEFFD/ARG	<i>Evaluación aplicada</i>	2010
	UM/ARG	<i>Metodología de la evaluación y estadística aplicada</i>	2017
Chile	UDEC/CHL	<i>Evaluación de aprendizajes</i>	2013
	UDAI/CHL	<i>Metodología y evaluación de la Educación Física</i>	2016
	UDAI/CHL	<i>Evaluación educacional</i>	2016
	UNAB/CHL	<i>Currículum y Evaluación</i>	2009
	UNACH/CHL	<i>Evaluación educacional</i>	2016
Colômbia	UCO/COL	<i>Teoría de la evaluación escolar</i>	2008
	IUCESMAG/COL	<i>Evaluación educativa</i>	2015
Equador	UNL/ECU	<i>Evaluación curricular</i>	2016
México	UABC/MEX	<i>Evaluación de la actividad física y deporte</i>	2012
Uruguai	UDELAR/URY	<i>Evaluación</i>	2004
Venezuela	UNELLEZ/VEN	<i>Evaluación del aprendizaje</i>	2007
	UNEG/VEN	<i>Evaluación de los aprendizajes</i>	2014

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após esse levantamento, separamos as bibliografias prescritas nos 14 planos de disciplinas em dois blocos: a) as que não apresentavam a palavra avaliação nos títulos; e b) as que mencionavam o tema tanto no idioma espanhol (*antropometria, evaluación, pruebas e/ou tests*), como em inglês (*assessment, evaluation, measurement, e/ou test*). De um total de 204 bibliografias prescritas, identificamos 113 que não apresentavam a palavra avaliação em seus títulos e 91 que abordavam o tema conforme a Tabela 3. Neste estudo, limitamos a análise das bibliografias que apresentavam a palavra avaliação.

TABELA 3 – Número de bibliografias por disciplina

Disciplinas	Bibliografias		
	Geral	Sem avaliação no título	Com avaliação no título
ISEFFD/ARG	11	8	3
UM/ARG	28	19	9
UDEC/CHL	15	3	12
UNACH/CHL	6	2	4
UNAB/CHL	7	4	3
UDAI/CHL	18	16	2
UDAI/CHL	9	2	7
IUCESMAG/COL	16	5	11
UCO/COL	14	9	5
UNL/ECU	6	3	3
UABC/MEX	16	13	3
UDELAR/URY	23	8	15
UNEG/VEN	9	3	6
UNELLEZ/VEN	26	18	8
<b>14 disciplinas</b>	<b>204</b>	<b>113</b>	<b>91</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para tabulação dos dados, fizemos seu tratamento manualmente no *software Excel*. Nele especificamos: a) as categorias das bibliografias agrupadas de acordo com a proximidade dos títulos; b) as instituições/países onde foram prescritas; c) os nomes dos autores, assumindo o mesmo formato disponibilizado nas referências dos planos de disciplinas; e d) a quantidade de vezes que foram prescritos.

Finalizado esse processo, ainda no *Excel*, geramos uma tabela dinâmica para tratamento de dados não formatados, permitindo identificar, ajustar e remover inconsistências, salvando o arquivo em formato *Excel* (extensão *.xlsx*, tipo *.csv* - *Macintosh*). Essa ação fez-se necessária devido à existência de nomes semelhantes foneticamente, mas grafados e/ou abreviados de forma diferente nos planos. Posteriormente, esses arquivos foram importados para o *software Gephi* versão 0.9.2. Essa metodologia foi adotada para gerar as Figuras 8, 9, 12 e 13 e, com isso, necessitamos produzir quatro arquivos separados no *Excel*, um para cada figura.

Para análise desses dados no *Gephi*, foram importados os arquivos produzidos no *Excel*. A partir disso, foram calculados os pesos dos *nós* (pontos de conexão) e das *arestas* (linhas de conexão) formados pelo emparelhamento das categorias *versus* instituição/país e dos autores. Assim, as Figuras 8, 9, 12 e 13 foram geradas no *Gephi* utilizando os algoritmos: *Force Atlas 2*, *evitar sobreposição* e *Yifan Hu proporcional (Default)*.<sup>39</sup>

Para discutirmos os temas abordados pelas 91 bibliografias de avaliação, utilizamos também o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), que, segundo Camargo e Justo (2013), viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica até análises multivariadas e, no caso específico deste capítulo, foram mobilizadas as nuvens e similitudes de palavras. Nesse sentido, produzimos inicialmente um arquivo no formato bloco de notas com os títulos das 91 bibliografias referenciadas nos 14 planos.

No IRAMUTEQ, selecionamos a opção nuvem de palavras, que nos permitiu apresentar as palavras com recorrências  $\geq$  a três em grau de proporção e tamanho, variando de acordo com o quantitativo de vezes que se repetem nos diferentes títulos. Isso significa que quanto maior for a frequência de uma palavra nos títulos das bibliografias, maior será o tamanho de sua representação na imagem gerada pelo *software* (Figuras 6 e 10).

Ainda no IRAMUTEQ, foram geradas as análises de similitudes (Figuras 7 e 11) que nos possibilitaram identificar as palavras com, no mínimo, três recorrências em grau de

---

<sup>39</sup>Recurso que permite a modulação das informações a partir dos parâmetros de velocidade, gravidade, repulsão, autoestabilização e inércia.

proporção de tamanho, de acordo com seu quantitativo no banco de dados. Além disso, elas nos revelaram as combinações entre as palavras, seu agrupamento por comunidades (*clusters*), bem como indicações da conexão entre elas (*arestas*).

Para refinamento desse banco de dados, foram excluídos, dentro do próprio IRAMUTEQ durante os processos de produção das figuras (nuvens e similitudes de palavras): os artigos definidos (*el, la, los e las*) e os indefinidos (*un e una*), preposições (*a, con, de, desde, en, hacia, para e sobre*) e conjunções (*o, que e y*). Também estabelecemos uma padronização para as palavras compostas a partir do uso do sinal gráfico *underline*.<sup>40</sup>

Depois de concluídas todas essas etapas, elaboramos *a posteriori* categorias com o objetivo de compreender quais temas são abordados por essas bibliografias, como a *avaliação educacional* apresenta-se nos títulos e como esses se articulam às propostas das disciplinas. Esse movimento evidenciou o que há de comum entre as bibliografias/disciplinas e o que há de específico em cada uma delas nos diferentes cursos/países.

### 3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nesse cenário, também analisamos os títulos das 91 bibliografias e estabelecemos uma classificação que consistiu no agrupamento das obras por temas comuns. Para isso, produzimos uma tabela especificando em uma coluna os nomes das instituições/países e, em uma segunda coluna, os títulos das bibliografias. Em seguida, cruzamos as informações, o que nos possibilitou separar as obras em dois eixos: Educação (70) e Educação Física (21). Por fim, essa estratégia metodológica nos permitiu produzir *a posteriori* dez categorias de análise, dada à diversidade de temas que constituem os títulos das bibliografias, com seis no eixo da Educação e três no eixo da Educação Física.

#### 3.4.1 Bibliografias sobre avaliação da área da Educação

Para evidenciar os temas abordados pelas 70 bibliografias do eixo Educação, geramos, no IRAMUTEQ, a nuvem de palavras conforme Figura 6. É preciso esclarecer que a predominância de bibliografias da área da Educação está associada ao fato de 7 disciplinas, das 11 que se constituíram como fonte deste eixo, serem ofertadas nas faculdades de

---

<sup>40</sup>Foi o caso das palavras: *aptitud\_física, actividade\_física, educación\_básica, educación\_bolivariana, educación\_física, evaluación\_educativa, evaluación\_educacional, evaluación\_del\_aprendizajes, ley\_organica\_de\_educación, programa\_de\_estudios*.



Educação (UDEC/CHL, UDAII/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN).<sup>41</sup> Além disso, das outras 7 ofertadas pelo curso de Educação Física, um professor tem formação na área da Educação (UNACH/CHL).

FIGURA 6 – Nuvem de palavras dos títulos das bibliografias da Educação



Fonte: Elaborado pelo autor.

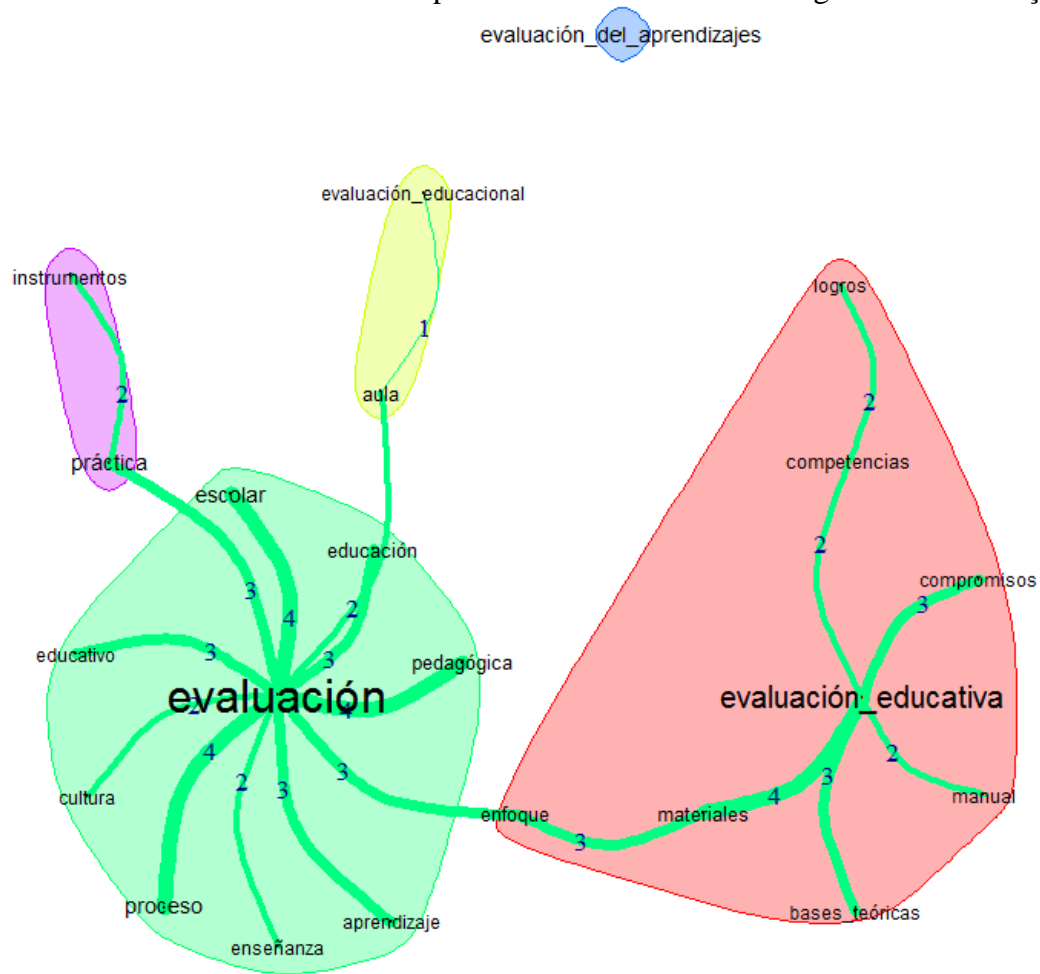
De acordo com a Figura 6, a palavra *evaluación* configura-se como tema central, seguida de suas derivações: *evaluación educativa* e *evaluación del aprendizajes*. Em terceiro lugar, destacam-se as palavras *escolar*, *práctica*, *materiales* e *proceso*.

Ainda com base na Figura 6, é possível identificar palavras que se associam a uma discussão mais ampla de avaliação dentro do campo educacional: a) relacionadas com a dimensão do como avaliar, representadas nas palavras *materiales* e *instrumentos*; b) direcionadas ao contexto, expressas nas palavras *escolar*, *cultura*, *educación*, *aula* e *educativo*; c) voltadas aos aspectos epistemológicos a partir dos termos, *manual*, *investigación* e *bases teóricas*; d) direcionadas à discussão das políticas de avaliação por meio da palavra *competências*; e) palavras correspondentes à relação professor e aluno nas avaliações, presentes nos termos *práctica*, *pedagógica*, *enseñanza*, *evaluar* e *aprendizaje*.

Para identificar as conectividades das temáticas abordadas pelas bibliografias, também utilizamos o IRAMUTEQ para gerar a similitude de palavras conforme a Figura 7.

<sup>41</sup>Não foram mapeadas bibliografias da área da Educação sobre o tema avaliação nas disciplinas das instituições da Argentina (ISEFFD/ARG e UM/ARG) e do México (UABC/MEX).

FIGURA 7 – Similitude de palavras dos títulos das bibliografias da Educação



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da Figura 7, identificamos, por meio dos agrupamentos (conjuntos de palavras) em forma de *clusters* (cores distintas), que algumas palavras apresentam proximidade, revelando a articulação entre os temas e o quantitativo de vezes em que se relacionam (número presente sobre *aresta*). As palavras que estão distantes dentro de um *cluster* sinalizam uma discussão específica em relação à palavra central. Já as espessuras das *arestas* (linhas) indicam o grau de conectividade entre as palavras.

Nesse caso, as bibliografias concentram-se em dois temas principais. Um com foco na *evaluación* (*cluster* verde) e outro que se constitui a partir das palavras *evaluación educativa* (*cluster* avermelhado). Entre esses dois *clusters*, há apenas uma palavra de conexão, *enfoque*, evidenciando, assim, que as práticas avaliativas estão associadas a uma discussão de *avaliação educacional* mais centralizada na sua materialização (*materiales*).

De maneira geral, não há diferenças significativas entre os *clusters* avermelhado, verde e amarelo. Eles nos oferecem pistas sobre o conceito de avaliação assumido pelas bibliografias (*evaluación educacional* e *evaluación educativa*), projetando-o para o contexto

em que a avaliação será realizada (*escolar, pedagógica, educativo e aula*), na sua derivação entre *competencias, aprendizaje e enseñanza*. Ao mesmo tempo captamos uma concepção que entende a avaliação como uma ação processual (*proceso*) que visa à qualidade da atividade educativa, contemplada em uma dimensão ampla, que considera os saberes escolares, a sua relação com a cultura, os compromissos (*compromisos*) e as transformações esperadas (*logros*). Essa compreensão se encontra, nos *clusters* avermelhado e verde, associada à prescrição para a prática (*práctica*) avaliativa, traduzida por meio dos materiais (*materiales*), manuais e instrumentos.

Dentre as distinções, destacamos, ainda, que, embora as expressões *evaluación educativa* (*cluster* avermelhado) e *evaluación educacional* (*cluster* amarelo) remetam à mesma ideia, foram assumidas, neste estudo, na sua forma original e, portanto, no segundo caso, expressa relação com a palavra *aula*. Já as palavras *evaluación del aprendizaje* (*cluster* azul claro) apresentam-se de maneira isolada, demonstrando, assim, que os títulos das bibliografias com essas palavras não dialogam com nenhum outro tema presente na Figura 7.

Contudo, quando cruzamos as informações apresentadas pelas Figuras 6 e 7, objetivando gerar categorias referentes ao conteúdo abordados pelas 70 bibliografias, chegamos aos seguintes agrupamentos: a) *avaliação educativa* (44); b) *avaliação da aprendizagem* (10); c) *bases teóricas da avaliação* (6); d) *instrumentos avaliativos* (4); e) *avaliação de sistemas* (4); e f) *funções da avaliação* (2). Correlacionamos essas categorias com a autoria das obras, gerando a Figura 8 no *software Gephi*. Nela, assumimos os sobrenomes dos autores e ano de publicação.

FIGURA 8 – Autores das bibliografias da Educação e sua relação com as categorias



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da Figura 8, são identificados 6 *clusters* (categorias), 67 *nós* (autores) e 67 *arestas* (*linhas*). O maior número de autores encontra-se na categoria *avaliação educativa* (44), seguida da categoria *avaliação da aprendizagem* (10); *bases teóricas da avaliação* (4); *instrumentos avaliativos* (4); *avaliação de sistemas* (4); e *funções da avaliação* (2).

O índice de repetição de autoria e obra se apresenta de maneira tímida e em apenas três categorias: a) Santos Guerra (6),<sup>42</sup> Castillo Arredondo (4), Castillo Arredondo e Cabrerizo (2); Bustamante Zamudio (2); Casanova (2), Flórez Ochoa (2) e Colombia (2) na categoria *avaliação educativa*; b) Coll (2) e Chile (2) na categoria *avaliação da aprendizagem* e; c) Monedero Moya (3) na categoria *bases teóricas da avaliação*.<sup>43</sup>

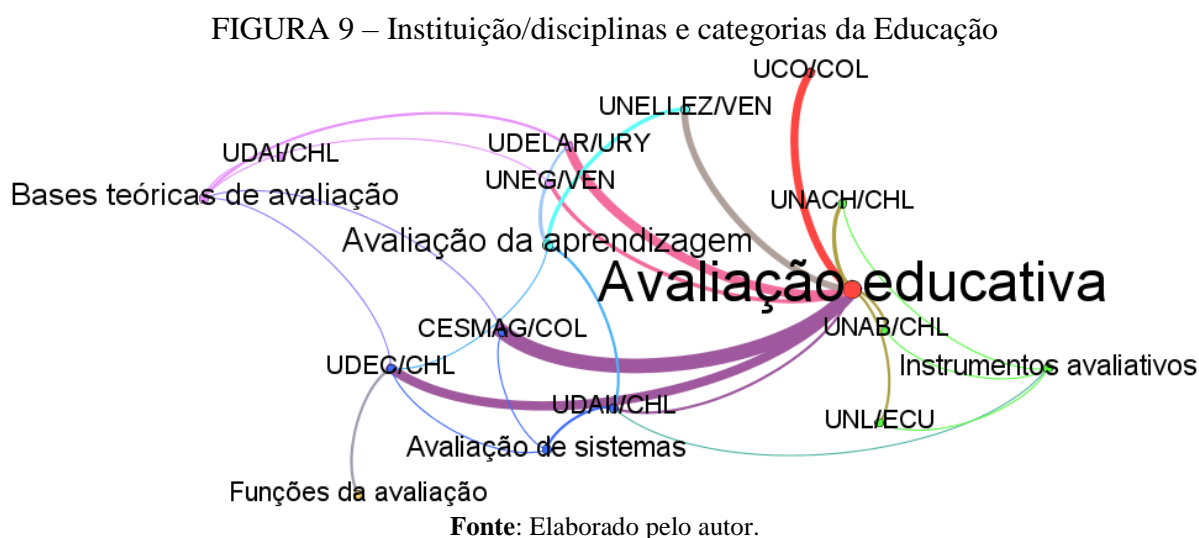
Esses dados revelavam, ainda, a diversidade de autores/bibliografias escolhidos pelos professores das disciplinas para dialogar com o tema avaliação e, ao mesmo tempo, a pulverização na recorrência de obras. Isso não significa a inexistência de um núcleo de autores mais referenciados, pois a análise pela autoria, e não pela obra, mostra a força daqueles que têm dedicado suas carreiras na pesquisa à *avaliação educacional* e têm sido

<sup>42</sup>O número entre parênteses corresponde ao quantitativo de vezes em que o autor aparece na categoria.

<sup>43</sup>As seguintes obras e autores se repetem nas diferentes disciplinas: *Bases teóricas de la evaluación educativa* de Monedero Moya (UDAI/CHL, CESMAG/COL e UDELAR/URY); *Compromisos de la evaluación educativa* de Castillo Arredondo (UDEC/CHL, UDII/CHL e CESMAG/COL); *Evaluación educativa y promoción escolar* de Santiago Castillo Arredondo (UDEC/CHL e UNACH/CHL); *Evaluación pedagógica y cognición* de Rafael Flórez Ochoa (UDEC/CHL e CESMAG/COL); *La evaluación en el aula y más allá de ella* do Ministério da Educação da Colômbia (CESMAG/COL e UCO/COL); *Manual de la evaluación educativa* de Casanova (UNAB/CHL e UCO/COL).

prescritos em mais de uma disciplina com obras diferentes, é o caso de: Bustamante Zamudio, Castillo Arredondo e Cabrerizo, Cerda, Coll e Santos Guerra.

Para apresentar as categorias na sua correlação com as disciplinas (instituições/países), produzimos a Figura 9 no *Gephi*. Destacamos, ainda, que os *clusters* (agrupamentos por cores) representam as 6 categorias, os *nós* (pontos de conexão) indicam as 11 disciplinas (instituições/países) e as *arestas* (linhas) conectam as categorias com as disciplinas.



A Figura 9 apresenta um total de 17 *nós*: 6 deles correspondem às categorias (1 a 6) e 11, ao número de disciplinas representadas pelas siglas instituição/país. O número de *arestas* totaliza 28. Uma análise das conexões entre os *nós* e as *arestas* evidencia a variação existente entre as categorias e as disciplinas. Nesse caso, UCO/COL e UDAI/CHL estão em uma categoria, UNACH/CHL, UNAB/CHL, UNL/ECU, UNELLEZ/VEN e UNEG/VEN em duas, IUCESMAG/COL e UDELAR/URY em três, UDAII/CHL em quatro e a UDEC/CHL em cinco.

Destacamos que as espessuras das *arestas* são representativas da quantidade de bibliografias pertencentes a cada categoria e que foram referenciadas em determinadas disciplinas. Esse fato ganha destaque na categoria *avaliação educativa* que, por concentrar o número de bibliografias, também reúne as disciplinas em que há uma maior recorrência de obras. É o caso da IUCESMAG/COL (11), UDEC/CHL (7), UDELAR/URY (7), UCO/COL (6) e UNELLEZ/VEN (5).

Ao analisarmos as bibliografias de avaliação, de acordo com as categorias agrupadas, e cruzarmos com os títulos das disciplinas, identificamos algumas aproximações. Nesse caso, as 44 bibliografias da categoria *avaliação educativa* encontram-se prescritas em dez planos,

inclusive três disciplinas apresentam essas palavras em seus títulos (UNACH/CHL, UDAII/CHL e IUCESMAG/COL).

Compreendemos, segundo Santos, Paula e Stieg (2019), que a *avaliação educacional* abrange aspectos: a) *da aprendizagem*, com foco nos estudantes, tendo como objetivo identificar o que o aluno aprende e o que faz com o que aprende; b) *do desempenho docente*, mais conhecida como *avaliação do ensino*, por focalizar nas práticas dos professores; c) *de programas*, geralmente realizados por instâncias governamentais no sentido de ressaltar sua relevância social, por meio da disseminação dos resultados e seus efeitos, bem como estabelecer diversos tipos de validade; d) *de centros educativos e institucionais*, cujo objetivo está nas estruturas e no cunho organizacional, visando a proporcionar conhecimentos sobre a instituição e a comunidade interna, de modo a detectar as suas fragilidades e potencialidades; e) *de sistemas educativos*, realizada por mecanismos regulatórios externos centralizados em produção de metadados ou certificação.

Castillo Arredondo (2002), ao abordar sobre a *avaliação educativa*, faz uma classificação a partir das suas funções e âmbito, destacando que ela pode ser de: âmbito didático, com função de ensino e aprendizagem do aluno; âmbito psicopedagógico, com função individualizada do aluno; e âmbito social, com função de acreditação.

Quando assumimos essa categoria de bibliografias a partir dos seus títulos, sinalizamos os desdobramentos dessa temática. Ou seja, caracterizar a avaliação em nível educacional significa compreender que aluno em formação tem a possibilidade de fazer uma leitura macro e micro da temática, bem como sua articulação às diferentes demandas que envolvem a prática pedagógica.

De dez disciplinas dessa categoria, cinco não têm indicação do tema em seus planos (UDEC/CHL, UCO/COL, UDELAR/URY, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN), outras cinco o fazem por meio dos seus conteúdos (IUCESMAG/COL, UDAII/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL e UNL/ECU). O plano da IUCESMAG/COL (2015, p. 2) descreve a complexidade que corresponde à *avaliação educativa*.

*Dando paso a la evaluación pedagógica, curricular e institucional, como una forma de evidenciar que la evaluación educativa no puede centrarse exclusivamente en la valoración de los resultados que alcanza la población estudiantil en sus aprendizajes, sino que se requiere establecer posturas sobre como avanzan los procesos en la parte curricular y en la organización institucional, que también son objeto de estudio e integran los contextos de trabajo de los futuros docentes.*

Em disciplinas como UDAII/CHL (2016, p. 3), o tema é abordado com foco na “*Metodología de la evaluación educativa para mejorar las prácticas pedagógicas. Los*

*elementos en el diseño de un proceso de evaluación educativa de calidad*”. Na UNL/ECU (2016, p. 4), é indicada a importância de o aluno entender os “*Ámbitos básicos de la evaluación educativa: Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño de los profesores, de programas, de centros educativos, institucional, de sistemas educativos*”.

Identificamos, ainda, em duas disciplinas do Chile uma derivação do conceito de *avaliação educativa*, entendida também como *avaliação educacional*. Na UNAB/CHL (2009, p. 1), por exemplo, é indicado como conteúdo “*Analizar diversas teorías de la evaluación educacional y su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*”. O plano da UNACH/CHL (2013, p. 2) propõe-se “*En el desarrollo de la asignatura el futuro docente conocerá la historia de la evaluación educacional distinguiendo sus momentos y oportunidades para la comprensión de su proceso, analizará los diferentes procesos de evaluación a nivel de sistema educativo, escuela y de aula*”. Essa delimitação conceitual permite compreender que os termos, embora diferentes graficamente (*evaluación educativa* e *evaluación educacional*), possuem sentidos similares.

Na categoria *avaliação da aprendizagem*, são prescritas dez bibliografias distribuídas em cinco planos (UDAI/CHL, UDEC/CHL, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN e UNEG/VEN). Além disso, identificamos que os títulos de três dessas disciplinas remetem à categoria, como no caso *Evaluación de aprendizajes* na UDEC/CHL, *Evaluación de los aprendizajes* da UNEG/VEN, e *Evaluación del aprendizaje* na UNELLEZ/VEN.

Os estudos sobre *avaliação da aprendizagem*, focalizados nos alunos, tendem a ser compreendidos no campo da Educação como aquela que “[...] *puede estar o ponerse al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica o didáctica*” (COLL; BARBERÁ; ONRUBIA, 2000, p. 115). No campo da Educação Física, a *avaliação da aprendizagem* “[...] *es decir, una evaluación del alumno, de cómo aprende, de cómo trabaja, si tiene interés, si participa*” (SALES, 2001, p. 14) ou como aquela que deve privilegiar práticas avaliativas centradas na produção de sentidos que os estudantes atribuem às aprendizagens (SANTOS *et al.*, 2018).

Segundo Harlen e James (1997), é preciso fazer uma distinção conceitual entre a *avaliação para a aprendizagem* e *avaliação da aprendizagem*, já que, para eles, essa distinção se dá por questões culturais. A primeira, fundamentada em uma perspectiva francófona, voltada aos seus aspectos *formativos*, cujo foco está no aluno, no modo como ele opera com o conhecimento e seus aprendizados. A segunda, com fundamentação anglo-saxônica, ressalta as práticas avaliativas dos professores, caracterizando-se como uma avaliação focalizada no ensino (somativa).

Com base nesses conceitos, e estabelecendo uma análise comparativa entre os títulos das bibliografias que compõem a categoria e os conteúdos dos planos, é possível perceber um alinhamento da *avaliação da aprendizagem* em pelo menos quatro disciplinas (UDEEC/CHL, UDELAR/URY, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN). Por outro lado, identificamos que em uma disciplina (UDAI/CHL, 2016, p. 2) tem-se como objetivo levar os alunos a “[...] *comprender los principios de la evaluación para el aprendizaje*”, revelando assim uma aproximação conceitual dos estudos de Harlen e James (1997).

Na categoria *bases teóricas de avaliação*, estão reunidas seis bibliografias referenciadas em cinco disciplinas. Um fator de destaque é que uma mesma bibliografia (MONEDERO MOYA, 1998), que representa a categoria, foi prescrita em três planos (UDAI/CHL, IUCESMAG/COL e UDELAR/URY). Ademais, foi possível captar outros dois movimentos como aproximação e distanciamento entre o prescrito nos planos e as bibliografias referenciadas. Ou seja, por um lado, identificamos um alinhamento entre as bibliografias referenciadas a partir dessa categoria com as propostas das disciplinas (IUCESMAG/COL, UDELAR/URY e UNEG/VEN) e, de outro, percebemos que em dois planos (UDAI/CHL e UDEEC/CHL) foram referenciadas bibliografias sobre o tema (MONEDERO MOYA, 1998; CHILE, 2010), porém a disciplina (conteúdo prescrito) não apresenta nada relacionado com essa discussão.

No plano da IUCESMAG/COL, por exemplo, é estabelecido que se espera, ao final da disciplina, que o aluno seja capaz de contrastar referenciais teóricos e compreender conceitualmente a origem e a definição da avaliação, sendo referenciada, para isso, uma bibliografia (MONEDERO MOYA, 1998).

De semelhante modo, a disciplina da UDELAR/URY, além de referenciar duas bibliografias sobre *bases teóricas da avaliação* (SALES; TORRES, 1993; MONEDERO MOYA, 1998), prescreve em uma unidade de estudos a leitura e a compreensão da avaliação de modo geral e das suas mudanças em relação às teorias da Educação. Já a disciplina da UNEG/VEN prescreve uma bibliografia nessa categoria (HIDALGO; SILVA, 2003), destacando, em seu plano, uma estratégia de aprendizagem que leve seus alunos a: “[...] *establecer la relación entre las diversas teorías para la construcción de un marco de referencia vinculado a la evaluación de los aprendizajes y los aplique en el desempeño como docente*” (UNEG/VEN, 2014, p. 4).

Compreendemos, assim como Stieg *et al.* (2018), que as bases teóricas influenciam a concepção de avaliação e o modo como os estudantes em formação projetam possibilidades de materialização das práticas avaliativas para o futuro contexto de atuação profissional. No



caso, as disciplinas da IUCESMAG/COL, da UDELAR/URY e da UNEG/VEN, apresentam essa preocupação nos conteúdos de seus planos, bem como referenciam bibliografias que abordam o tema, proporcionando aos seus estudantes uma leitura sobre as diversas teorias de *avaliação da aprendizagem* e suas implicações para as práticas avaliativas.

Embora delimitem o que será abordado sobre avaliação, identificamos que as bibliografias, que são referenciadas nas disciplinas dos cursos em Educação Física da Colômbia, do Uruguai e da Venezuela, revelam uma perspectiva de formação de professores presente nessas instituições. Desse modo, todas assumem os termos cursos de *Licenciatura en Educación Física*.

Quanto às especificidades de cada contexto, na Colômbia, por exemplo, Bedoya *et al.* (2015, p. 113) enfatizam que em “*Respecto a los perfiles de formación, se observa todavía una presencia muy marcada de lo escolar, seguido por una orientación hacia la salud, sobre todo, a partir de la potenciación de las capacidades y la condición física*”.

Para Gómez e Tbmasset (2015, p. 243), no Uruguai, a formação em Educação Física começou, em 1920, com os cursos para professores de Cultura Física e

*A finales del siglo XX la Educación Física comienza una etapa de revisión epistemológica y se ha acercado al ámbito de las Ciencias sociales y humanas, problematizando el concepto de cuerpo, colocándolo en otro nivel de análisis: a la noción biomédica se agregan rasgos económicos, culturales, sociales y políticos.*

Na Venezuela, historicamente, os cursos de formação iniciaram-se em Institutos Pedagógicos, mantendo-se a eles vinculados, porém, agora, conforme a Universidade Pedagógica Experimental Libertador, “*Los profesionales que se formaron en algunos de estos pedagógicos se convirtieron en fundadores de las diversas escuelas y/o departamentos de Educación Física de las universidades del país*” (GUERRERO; D’AMICO; HOJAS, 2015, p. 269).

De acordo com a Figura 9, a categoria *instrumentos avaliativos* corresponde a quatro bibliografias prescritas em quatro disciplinas (UNACH/CHL, UNAB/CHL, UDAII/CHL e UNL/ECU). No caso do plano da UNACH/CHL, além de prescrever uma bibliografia (MUÑOZ, 2006), a disciplina propõe como núcleo temático o ensino de procedimentos de avaliação em nível de aula, de modo que o estudante consiga: “[...] *a) diferenciar entre procedimiento e instrumento de evaluación; b) describir los procedimientos e instrumentos de evaluación; c) diseñar y construir instrumentos evaluativos adecuados, para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas*” (UNACH/CHL, 2013, p. 9).

O plano da UNAB/CHL também prescreve uma bibliografia que aborda *instrumentos avaliativos* (AHUMADA, 1983) e, ao cruzar esse dado com as unidades de ensino da disciplina, identificamos que é destinada uma para o estudo de procedimentos avaliativos, dentre eles: “[...] *conocer técnicas para la construcción de instrumentos de prueba, de observación e informes; propiedades dos instrumentos como validez, confiabilidad, objetividad; y formas de análisis de los instrumentos y de los resultados del proceso*” (UNAB/CHL, 2009, p. 2).

No plano da UDAII/CHL, uma bibliografia tematiza os instrumentos avaliativos (STOBART, 2010). Contudo, a própria disciplina objetiva levar os estudantes a:

*Conocer, diseñar y adaptar diferentes estrategias e instrumentos evaluativos para monitorear el avance de sus alumnos y comprender que las estrategias y los criterios evaluativos deben ser coherentes con los objetivos intermedios y terminales a evaluar, con las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a sus alumnos y sus características como aprendices* (UDAI/CHL, 2016, p. 1).

Ou seja, a disciplina está organizada de forma a ajudar os estudantes a conhecer os fundamentos técnicos dos instrumentos avaliativos, para que sejam capazes de selecionar e construir possibilidades de registros para avaliar distintos tipos de aprendizagens.

De semelhante modo, a disciplina da UNL/ECU, que também referencia uma bibliografia sobre *instrumentos avaliativos* (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2010), aproxima-se dos objetivos da disciplina da UDAII/CHL, porém a diferença está no modo de levar os alunos a terem experiências com instrumentos avaliativos na formação de professores. No caso, a UNL/ECU enfatiza esse ensino na relação com a área específica da Educação Física, ao passo que a UDAII/CHL pensa isso para uma formação pedagógica mais geral. Essa, inclusive, é uma característica dos cursos de formação de professores em Educação Física do Chile, pois, conforme salientam Paula *et al.* (2018), os cursos desse país apresentam uma tendência à formação educacional mais ampla, com ênfases nas carreiras específicas ao seu final.

Salazar e Loaiza (2015, p. 154) destacam que, no Equador, os cursos ofertados por instituições educativas universitárias,

*[...] asumen el reto de la formación profesional académica de tercer nivel creando los denominados: institutos, escuelas, especialidades, carreras, facultades de Educación Física o de Cultura Física, designaciones expresadas en las normativas legales de las instituciones. Esta formación se hace posible desde las facultades de filosofía, letras y Ciencias de la educación de ese entonces, caracterizando la formación integral (cuerpo y mente), por intermedio de los ejercicios físicos, que son parte del currículo de las instituciones educativas públicas o privadas del país.*

No Chile, os cursos de formação de professores apresentam uma particularidade em comparação com os outros seis países aqui analisados, sendo denominadas de carreiras pedagógicas. Para Améstica e Ávalos (2015, p. 80), essa formação está fundamentada na *Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza*, de 10 março de 1990, que estabeleceu “[...] *que las carreras conducentes al título de profesor requerían, además, en forma previa, el grado de licenciatura otorgado por una universidad y, por tanto, debían considerarse como carreras universitarias, con lo cual la formación docente vuelve a su estatus universitario*”. Ainda de acordo com esses autores, a formação de professores no Chile e a diversidade de títulos outorgados pelas universidades orientam-se principalmente ao trabalho no sistema escolar “[...] *sólo una universidad privada ofrece la formación en Ciencias del Deporte y la Actividad Física que no está orientada hacia el campo ocupacional de la educación*” (AMÉSTICA; ÁVALOS, 2015, p. 89).

Compreendemos que a importância dada pelas disciplinas dos cursos de formação de professores em Educação Física da América Latina (Chile e Equador) à discussão do uso adequado de *instrumentos avaliativos* tem relação com um fator ressaltado por Santos *et al.* (2019, p. 1) sobre a

[...] necessidade de se elaborar/utilizar instrumentos de registro que assumam as especificidades da Educação Física no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, deem visibilidade à relação com os saberes produzidos pelos alunos, que está associada à singularidade/diferenciação desse componente curricular.

As bibliografias da categoria *avaliação de sistemas* são referenciadas em três planos (UDAI/CHL, UDEC/CHL e IUCESMAG/COL). A UDAI/CHL apresenta duas bibliografias que abordam o tema (MONEREO, 2009; HEIN; TAUT, 2010) e indica, como conteúdos no plano, a discussão sobre o que os estudantes em formação podem aprender e como podem utilizar as avaliações externas nacionais e internacionais.

Na UDEC/CHL, identificamos que uma bibliografia versa sobre as avaliações baseadas em *estándares* (padrões) (STAKE, 2006), assim como no plano da IUCESMAG/COL, que também referencia uma obra sobre *avaliação de sistemas* (CERDA, 2000), porém nenhum dos dois planos menciona em seus conteúdos algo relacionado com o estudo desse tema em específico.

Em estudos que analisaram o modo como a *avaliação de sistema* estava prescrita nos currículos de formação de professores em Educação Física, Santos, Paula e Stieg (2019) identificaram que, de 22 disciplinas específicas sobre *avaliação educacional* ofertadas em nove países da América Latina, incluindo o Brasil, 23% delas prescreviam o âmbito da

*avaliação de sistemas* em seus currículos. Segundo os autores, as disciplinas que prescrevem esse ensino têm focalizado as provas nacionais e internacionais, discutindo seus componentes e suas estruturas.

Santos, Paula e Stieg (2019) também constataram que os sistemas de avaliações se diferem entre os países da América Latina, desde suas nomenclaturas, períodos em que são aplicadas, público a quem são destinadas e áreas abordadas, embora seja possível perceber um movimento de alinhamento do conhecimento a ser avaliado.

Na categoria *Funções da avaliação*, apenas a disciplina da UDEC/CHL referencia duas bibliografias que abordam essa temática (HOUSE, 1994; JORBA; SANMARTÍ, 2000), no entanto o plano não menciona o tema em seu conteúdo programático.

Por outro lado, identificamos que, no Chile, em disciplinas de avaliação de outros dois cursos (UNAB/CHL e UNACH/CHL), a discussão das *funções da avaliação* se faz presente. Na descrição da disciplina da UNAB/CHL, é anunciado que serão analisadas diversas teorias curriculares e princípios, bem como *funciones y enfoques evaluativos*. Essa informação também se aproxima do que está prescrito no plano da UNACH/CHL (2016, p. 7), ao evidenciar como núcleo temático da disciplina “[...] *identificar las funciones y la intencionalidad de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje*”. Porém, em nenhuma dessas duas disciplinas foram referenciadas bibliografias cujos títulos remetam a essa categoria.

Compreendemos que a *função da avaliação* se constitui por estratégias e/ou ações sistemáticas que permitem realizar um determinado processo avaliativo. Dentre as diferentes classificações que temos no campo teórico, estão as funções: *diagnóstica*, para identificar dificuldades; *formativa*, para determinar objetivos propostos ou não atingidos; de *retroalimentação*, para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem; e *somativa*, para promover os alunos. Há também uma classificação das *funções da avaliação* feita por Santos Guerra (2000, p. 97-99):

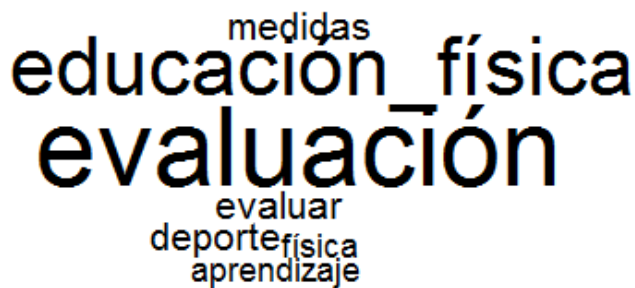
*Evaluación como diagnóstico. Permite saber, entre otras cosas cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos [...]. [Evaluación como selección] permite al sistema educativo seleccionar a los estudiantes. Mediante la gama de calificaciones, la escuela va clasificando a los alumnos [...]. [Evaluación como jerarquización] La capacidad de decidir qué es evaluable, cómo ha de ser evaluado y qué es lo que tiene éxito en la evaluación confiere un poder al profesor [...]. [Evaluación como comunicación] El profesor se relaciona con el alumno a través del método, de la experiencia... y de la evaluación [...]. [Evaluación como formación] puede estar también al servicio de la comprensión y, por consiguiente, de la formación.*

Nesse caso, ao se assumir uma dessas classificações, é possível identificar qual a finalidade da avaliação, ou seja, ela será determinante do *quê*, para *quê*, para *quem*, como e quando se avalia. Portanto, conhecer essas funções e suas implicações para a prática pedagógica mostra que é importante essas disciplinas serem contempladas nos cursos de formação de professores de diferentes áreas de conhecimento. Ao mesmo tempo, esses dados são reveladores da amplitude e complexidade que constituem a *avaliação educacional*.

### 3.4.2 Bibliografias sobre avaliação da área da Educação Física

Para evidenciar os temas abordados pelas 21 bibliografias do eixo Educação Física, geramos, no IRAMUTEQ, a nuvem de palavras conforme Figura a 10. Das 14 disciplinas analisadas, 9 (UDEEC/CHL, UNACH/CHL, UNAB/CHL, UDAII/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN) não mencionam bibliografias sobre avaliação na Educação Física. Identificamos, ainda, que, das cinco disciplinas que a referenciam, isso ocorre porque são ofertadas nos cursos dessa área de formação ou porque os professores das disciplinas têm formação em Educação Física (ISEFFD/ARG, UM/ARG, UDAI/CHL, UABC/MEX e UDELAR/URY).

FIGURA 10 – Nuvem de palavras dos títulos das bibliografias da Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

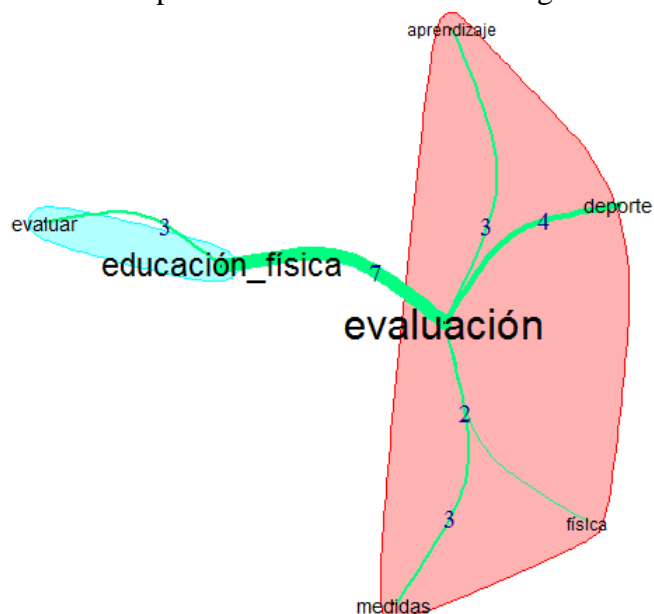
Conforme a Figura 10, a palavra *evaluación* configura-se como tema central seguida de *Educación Física*. Também é possível identificar palavras que se associam a uma discussão mais ampla de avaliação dentro do campo educacional por meio dos termos *evaluar* e *aprendizaje* e outras se articulando a uma dimensão específica da Educação Física representadas nas palavras *medidas* (associado aqui à Antropometria) e *deporte*.

Destacamos que, embora os termos *assessment*, *evaluation*, *measurement*, *medidas antropométricas*, *pruebas* e *test* estejam nos títulos das bibliografias da Educação Física, dada

a sua recorrência menor que três no *corpus* textual submetido ao IRAMUTEQ, eles não aparecem na Figura 10.

Para identificar as conectividades das temáticas abordadas pelas bibliografias, também utilizamos o IRAMUTEQ para gerar a similitude de palavras, conforme a Figura 11.

FIGURA 11 – Similitude de palavras dos títulos das bibliografias da Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

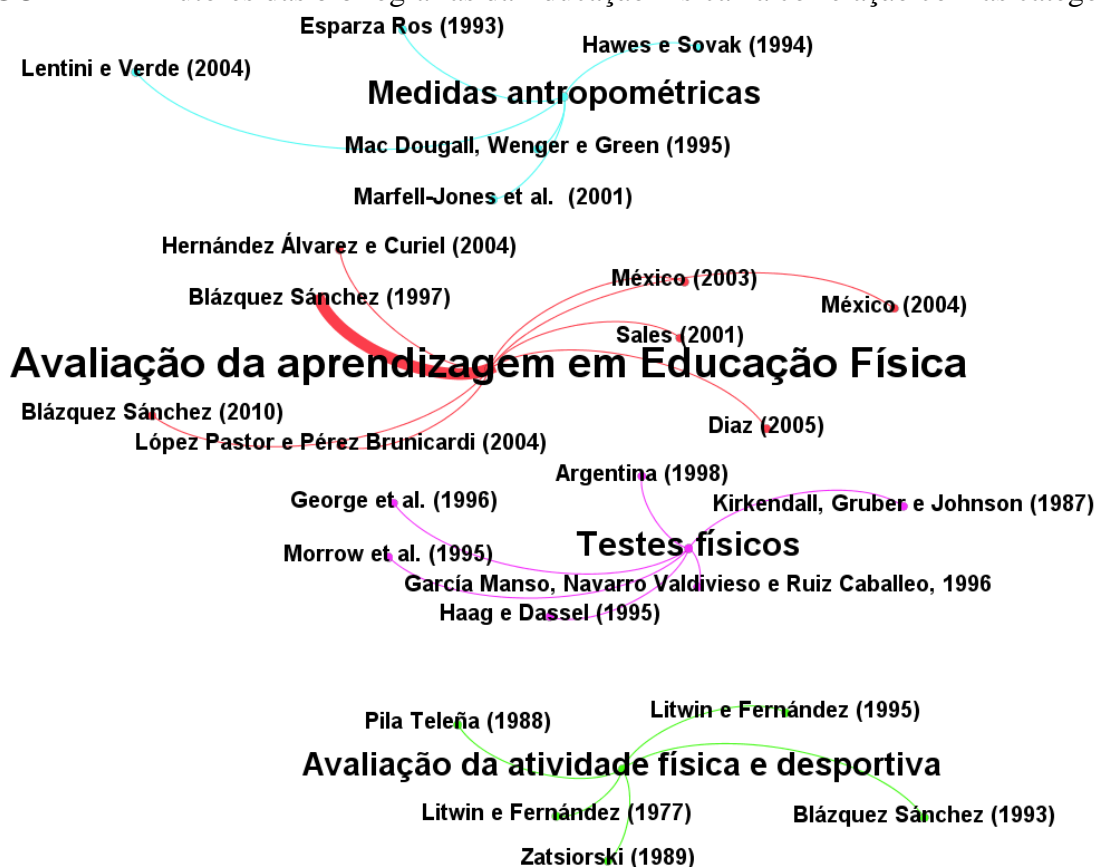
A partir da Figura 11, identificamos, por meio de dois *clusters*, a articulação entre os temas e o quantitativo de vezes em que se relacionam (número presente sobre as *arestas*). No geral, identificamos uma concentração das palavras no *cluster* avermelhado, com destaque para a palavra *evaluación*, e sua conexão ao *cluster* azul, por meio da palavra *Educación Física*. Esses *clusters* representam uma forte articulação dos conteúdos das obras, correlacionando-os com a área de formação profissional em Educação Física (*deporte*, *física*, *medidas*) e, ao mesmo tempo, uma preocupação em avaliar (*evaluación* e *evaluar*) a aprendizagem (*aprendizaje*).

Além disso, é possível observar a polissemia que se apresenta no campo da Educação Física, quando se fala de avaliação. Ela é entendida, por um lado, a partir dos títulos das bibliografias, simplesmente como ato de avaliar (*evaluar*) conforme exposto no *cluster* azul. Por outro lado, as palavras presentes no *cluster* avermelhado revelam que, na Educação Física, a avaliação se dá por meio: do esporte (*deporte*), das condições físicas (*física*), da composição corporal (*medidas*) e da aprendizagem (*aprendizaje*), focalizando, nesse caso, o contexto escolar.

Semelhante ao movimento realizado no processo de análise das bibliografias do eixo Educação, as 21 bibliografias do eixo Educação Física foram agrupadas em categorias tomando como referência seus títulos na íntegra e cruzando-os com as informações apresentadas nas Figuras 10 e 11. Com base nisso, chegamos a quatro categorias: a) *testes físicos* (6); b) *medidas antropométricas* (5); c) *avaliação da atividade física e desportiva* (5); d) *avaliação da aprendizagem em Educação Física* (9).

Para analisar os autores das bibliografias na sua correlação com as categorias, produzimos a Figura 12 no *Gephi*. Nela assumimos os sobrenomes dos autores e ano de publicação da obra.

FIGURA 12 – Autores das bibliografias da Educação Física na correlação com as categorias



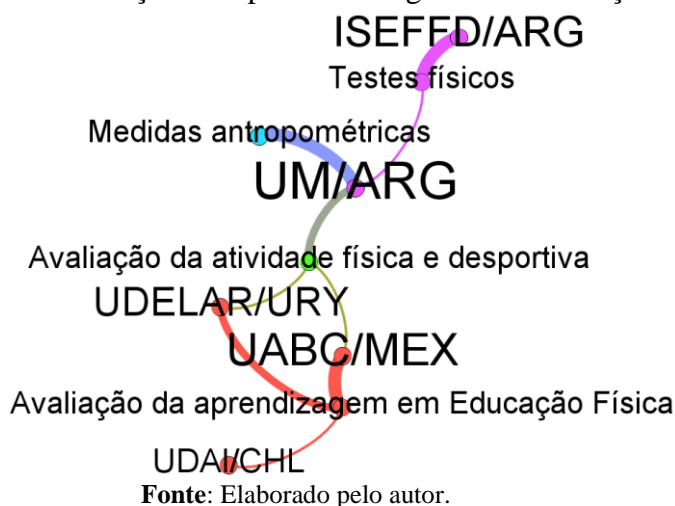
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 12, são identificados 4 *clusters*, 24 *nós* (autores) e 24 *arestas* (linhas). Ela evidencia que o maior número de autores se encontra na categoria *avaliação da aprendizagem em Educação Física*, com destaque para as bibliografias de Blázquez-Sánchez (1997, 2010) e os documentos do Ministério da Educação do México (2003, 2004). Dentre todos os autores da Figura 12, apenas Blázquez-Sánchez foi referenciado em duas categorias diferentes

(*Avaliação da aprendizagem em Educação Física e Avaliação da atividade física e desportiva*). Além disso, seu livro *Evaluar en educación física*, publicado em 1997 e 2010, foi o único indicado por três disciplinas (UDAI/CHL, UABC/MEX e UDELAR/URY). Ainda na categoria *Avaliação da atividade física e desportiva*, mapeamos a indicação do livro *Medidas, Evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte* de Litwin e Fernández (1977 e 1995) em duas disciplinas (UDELAR/URY e UM/ARG).

Para apresentar as categorias na sua correlação com as disciplinas (instituições/países), produzimos a Figura 13 no *Gephi*. Os *clusters* (agrupamentos por cores) representam as 4 categorias, os *nós* (pontos de conexão) indicam as 5 disciplinas (instituições/países) e as *arestas* (linhas) conectam as categorias com as disciplinas.

FIGURA 13 – Instituição/disciplinas e categorias da Educação Física



A Figura 13 é representada por 9 *nós* e 9 *arestas*. Nela identificamos que o maior número de bibliografias (5) na correlação com as categorias se encontra: na ISEFFD/ARG, que privilegia obras sobre *Testes físicos*; na UM/ARG, com bibliografias de *Medidas antropométricas*; e na UABC/MEX, com obras em sua maioria sobre *Avaliação da aprendizagem na Educação Física*.

Além disso, identificamos na disciplina UM/ARG bibliografias sobre *Testes físicos* (1) e *Avaliação da atividade física e desportiva* (3). Esta última também presente nas disciplinas da UABC/MEX (1) e UDELAR/URY (1). Por fim, as bibliografias sobre *Avaliação da aprendizagem na Educação Física* foram referenciadas também na UDELAR/URY (3) e na UDAI/CHL (1).

Na categoria *Testes Físicos*, foram reunidas seis bibliografias de duas disciplinas da Argentina (ISEFFD/ARG e UM/ARG). Essas obras compreendem a avaliação na perspectiva



dos testes e provas físicas (HAAG; DASSEL, 1995; GEORGE *et al.*, 1996; ARGENTINA, 1998) e das capacidades motrizes (KIRKENDALL; GRUBER; JOHNSON, 1987; MORROW *et al.*, 1995; GARCÍA MANSO; NAVARRO VALDIVIESO; RUIZ CABALLEO, 1996).

No caso da disciplina da ISEFFD/ARG (2010, p. 2), o estudo da avaliação baseada em *Testes Físicos* está presente em todo o plano, por meio da proposta de estudo de:

*Test, medición y evaluación; conceptos y relación en el proceso medición – evaluación; criterios para la selección y construcción de tests; propiedades de los tests – confiabilidad, objetividad y validez; testeos masivos – concepto y aplicación de baterías de pruebas para la evaluación de la aptitud física; evaluación de la condición, para la salud y para el rendimiento; y cálculos para dosificar cargas de entrenamiento.*

A disciplina da UM/ARG (2017, p. 3), da mesma forma, dedica uma unidade de ensino para discutir medidas da potência e capacidades anaeróbicas, dentre elas: “[...] *sistema energético anaeróbico y ejercicio; definición, formas y evaluación de la velocidad; la potencia como cualidad física; bases energéticas del entrenamiento anaeróbico; evaluaciones de la potencia y capacidad anaeróbicas; y práctica de testeos anaeróbicos*”.

Quando cruzamos os títulos das bibliografias com o modo como a avaliação é prescrita nos planos das duas disciplinas da Argentina, identificamos que, na ISEFFD/ARG (2010, p. 2), as unidades de ensino são destinadas à discussão dos “[...] *testeos masivos: concepto y aplicación de baterías de pruebas para la evaluación de la aptitud física, baterías más usadas; AAHPERD<sup>44</sup> y Plan Nacional de Evaluación de Argentina*”.

Na disciplina da UM/ARG, a compreensão dos testes físicos ramificam-se em: *wingate test* (teste ergonômico), *running-based anaerobic sprint test* (teste de velocidade anaeróbico baseado em corrida) e *práctica de testeos anaeróbicos* (prática de testes anaeróbicos), *Ross submaximal treadmill test* (teste de esteira submáxima de Ross), *test de Conconi* (teste de batimentos cardíacos) e *testeo incremental* (teste incremental).

Além de as duas disciplinas terem delimitado o tipo de avaliação que será abordado, identificamos que as bibliografias, as quais são referenciadas apenas nas disciplinas dos cursos em Educação Física da Argentina, revelam uma perspectiva de formação de professores presente nessas instituições.

Segundo Paula *et al.* (2019, p. 6), os cursos de formação de professores em Educação Física desse país são ofertados por institutos que certificam a atuação profissional em

---

<sup>44</sup>*American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* é uma bateria de testes que avalia a aptidão funcional de idosos: agilidade/equilíbrio dinâmico, coordenação, resistência de força, flexibilidade e resistência aeróbia (BENEDETTI; MAZO; GONÇALVES, 2014).

diferentes etapas de ensino “[...] (inicial, primária e secundária) e formação de caráter instrumental”, ou pelas universidades que oferecem carreiras associadas a diferentes áreas do conhecimento, habilitando os egressos a exercer a docência nos níveis médio e superior, bem como desenvolver pesquisas científicas e tecnológicas.

O modo como a avaliação é delimitada nas disciplinas específicas dos cursos de Educação Física da Argentina revela a perspectiva de formação dos dois cursos analisados nesse contexto. Conforme salientam Crisório *et al.* (2015), desde a oferta do primeiro curso de Educação Física, de caráter acadêmico, na *Universidad Nacional de La Plata* e *Universidad Nacional de Tucumán* no ano de 1953, a área esteve ligada às Ciências Biológicas e ao desporto.

*El ‘cientificismo’ biologicista atraviesa la formación tanto en los institutos de nivel terciario, como en las universidades, se plasma no solamente en la denominación de las carreras en las que claramente puede advertirse su impronta por su referencia a la fisiología, las Ciencias de la Actividad Física, el Deporte o la gestión, sino en el modo en que [...] definen el desempeño del futuro profesor, o incluso por las asignaturas que componen las mallas curriculares (CRISÓRIO et al., 2015, p. 32).*

De acordo com a Figura 13, as bibliografias que abordam a categoria *Medidas antropométricas* são referenciadas na disciplina de avaliação de um curso da Argentina – UM/ARG (ESPARZA ROS, 1993; HAWES; SOVAK, 1994; MACDOUGALL; WENGER; GREEN, 1995; MARFELL-JONES *et al.*, 2001; LENTINI; VERDE, 2004). Nesse caso, o plano também destina uma unidade de ensino para o estudo da *avaliação antropométrica* abordando os seguintes aspectos:

*[...] evaluación morfológica; cineantropometría y sus métodos; valoración de la estructura humana; la antropometría y sus pilares; alcances y limitaciones; puntos anatómicos y antropométricos; mediciones básicas, de pliegues, de perímetros, de diámetros, de alturas y de longitudes; análisis de composición, de biotipología, de proporcionalidad y de índices corporales; valores referenciales y comparaciones con deportistas de alto rendimiento; uso de la informática en la obtención de resultados antropométricos; práctica de antropometría (UM/ARG, 2017, p. 2).*

A valorização das *Medidas antropométricas*, como estratégias avaliativas, revela, mais uma vez, a concepção de formação dos cursos em Educação Física nesse contexto. No caso da Argentina, Emiliozzi *et al.* (2017) destacam que os cursos de formação em Educação Física nesse país, historicamente, não fazem distinção entre o campo de atuação profissional. Os professores de Educação Física são habilitados a trabalhar com o mesmo título nos seguintes campos de atuação: escolar, não escolar, comunidade, Estado, instituições privadas e clubes.

Especificamente na disciplina de avaliação da UM/ARG, sua proposta objetiva que o aluno adquira conhecimentos teóricos e práticos para o uso da avaliação e posterior gestão dos resultados nos espaços de atuação em Educação Física, nos esportes e na qualidade de vida.

A categoria *avaliação da atividade física e desportiva* é constituída de quatro bibliografias que abordam avaliações dos movimentos esportivos e, portanto, foram referenciadas em três planos de disciplinas (UM/ARG, UABC/MEX e UDELAR/URY).

Na UM/ARG, três bibliografias analisam o tema centralizando na avaliação da Educação Física e dos esportes (PILA TELEÑA, 1988; ZATSIORSKI, 1989; LITWIN; FERNÁNDEZ, 1995). Ao analisarmos a fundamentação da disciplina, identificamos que são de “[...] *los potenciales beneficios causados por la adecuada utilización del entrenamiento físico son innegables en el ámbito del deporte y del rendimiento motor*” (UM/ARG, 2017, p. 1). Nesse sentido, a *avaliação do rendimento esportivo* tem relação com o que salientam Crisório *et al.* (2015), afirmando que os cursos de professores em Educação Física da Argentina estão centrados na formação desportiva (em Ciências Biológicas), para atuação em contexto escolar e para gestão.

Outro fator que influencia a presença de determinadas bibliografias relaciona-se com a própria formação assumida pelos cursos. Ou seja, tanto na UM/ARG, como na UABC/MEX, assume-se a delimitação conceitual do curso *Licenciatira en Actividad Física y Deporte*. Especificamente, no caso da UABC/MEX, a disciplina traz em seu título a palavra esporte “*Evaluación de la actividad física y deporte*”. Entretanto, não identificamos no conteúdo do plano dessa disciplina temas que direcionassem à *avaliação dos aspectos motores no esporte*, embora apareça nas referências uma bibliografia que aborda a avaliação em Educação Física e esporte (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993).

Segundo Ruiz (2015), a formação em Educação Física no México tem se modificado historicamente, ganhando destaque a formação desportiva. De semelhante modo, Emiliozzi *et al.* (2017) e Paula *et al.* (2019) ressaltam que, atualmente, todos os currículos de formação de professores em Educação Física do México incluem o esporte como um dos eixos de formação nos cursos.

Ressaltamos, ainda, a presença de uma bibliografia que cita a *Avaliação da atividade física e desportiva* na disciplina da UDELAR/URY (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977). A disciplina em si indica, em sua terceira unidade didática, o ensino da dimensão quantitativa da avaliação. Dentre as propostas, está a discussão da “[...] *evaluación desde un enfoque cuantitativo: fundamentos – Las testificaciones en Educación Física – Cineantropometría – Construcción de instrumentos en relación con diferentes ámbitos en Educación Física*”

(UDELAR/URY, 2004, p. 2). Entendemos que, apesar de a disciplina não especificar relação direta com uma avaliação dos aspectos motores e esportes, há indícios de que os temas são abordados dentro dessa unidade didática, devido à necessidade de o estudante em formação compreender o campo da avaliação nas suas diferentes possibilidades interpretativas na área da Educação Física.

Por fim, a categoria *avaliação da aprendizagem em Educação Física* foi referenciada em três disciplinas (UDAI/CHL, UABC/MEX e UDELAR/URY). Um primeiro ponto em comum é que todas elas referenciam o livro de Domingo Blázquez-Sánchez *Avaluar em Educación Física*. De modo geral, identificamos que os títulos das bibliografias dessa categoria também se aproximam do que está prescrito nos próprios planos.

Na UDAI/CHL (2016, p. 4), por exemplo, a disciplina sinaliza que, dentre as diferentes habilidades pedagógicas a serem desenvolvidas nos alunos, estão: “[...] *utiliza variedad de técnicas y situaciones de evaluación considerando la intervención didáctica utilizada para el tratamiento de los contenidos; promueve progresivamente la evaluación entre pares y la autoevaluación de los estudiantes*”.

No plano da UABC/MEX (2012, p. 4), é indicado como competência do estudante em formação: “[...] *analizar los lineamientos de la evaluación desde la Reforma Educativa en la Educación Física, mediante la identificación de los criterios pedagógicos, para aplicarlos en la evaluación del desempeño de los alumnos del nivel básico, con actitud crítica, reflexiva y responsable*”.

Na UDELAR/URY, a fundamentação da disciplina anuncia que a avaliação é uma matéria que faz parte da carreira do professor e, portanto, é necessário levar o aluno em formação a:

*Entender la evaluación como campo complejo e indisoluble de las prácticas educativas en su doble dimensión, cualitativa y cuantitativa, pretenderá en Formación Docente, reconocerla por el estudiante, como mecanismo de aprendizaje para sí a la hora desarrollar su profesión, así como para sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje* (UDELAR/URY, 2004, p. 1).

Nesse sentido, a categoria é reveladora também do modo como as disciplinas prescrevem o ensino da avaliação. Corroborando o que pensam Paula *et al.* (2018, p. 809),

Estudar a avaliação, em específico o processo de ensino e de aprendizagem, significa pensá-la na própria formação, como também projetá-la para o contexto de atuação profissional, configurando uma perspectiva que lhe oferece fundamento para uma concepção formativa que está diretamente vinculada à compreensão de profissionalidade docente. Sendo assim, projeta-se que esse futuro professor atuará num determinado contexto com determinada disciplina escolar.

Destacamos, ainda, que, além das categorias produzidas *a posteriori* das análises dos títulos das bibliografias, também nos dedicamos a tentar identificar elementos que nos ajudassem a compreender os motivos pelos quais bibliografias de determinadas temáticas são mais recorrentes. Nesse sentido, constatamos que isso ocorre devido aos objetivos das próprias disciplinas e às carreiras profissionais para as quais os cursos de Educação Física habilitam seus estudantes.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As 91 bibliografias sobre avaliação analisadas neste capítulo evidenciam a presença majoritariamente de obras da área da Educação. Esse movimento está associado a uma perspectiva de formação fortemente relacionada com a área pedagógica, com destaque para as disciplinas da Colômbia, do Equador, do Uruguai e da Venezuela, que, mesmo tendo a característica de cursos de Licenciatura em Educação Física, mantêm essa relação com a área da Educação devido à sua origem na Pedagogia. As disciplinas do Chile enfatizam bibliografias da Educação porque a formação de professores se dá por carreiras pedagógicas com ênfase, nesse caso, em Educação Física.

As bibliografias de avaliação da área da Educação Física articulam o tema aos aspectos fisiológicos, o que inclui as categorias *testes físicos* e *medidas antropométricas*. Algumas abordam a *avaliação dos aspectos motores* incluídos na categoria *avaliação da atividade física e desportiva*; e outras discorrem sobre metodologias avaliativas para o contexto escolar, correspondendo à categoria *avaliação da aprendizagem em Educação Física*.

Ao analisarmos os títulos das bibliografias de avaliação, articulando com a perspectiva de formação dos cursos em Educação Física onde essas disciplinas são ofertadas, ficou evidente que, nas duas disciplinas da Argentina, prevalecem os testes e medidas antropométricas, que, por sua vez, estão ancorados nas perspectivas de *formación corporal y motriz* (ISEFFD/ARG) e/ou *entrenamiento físico en el ámbito del deporte, prevención y promoción de la salud* (UM/ARG).

Observamos que, das 25 bibliografias do eixo Educação Física e que abordam avaliação, 14 são referenciadas nos dois planos na Argentina. A segunda disciplina que mais apresentou referências bibliográficas de avaliação da área da Educação Física foi a do México *Evaluación de la actividad física y deporte* – UABC/MEX, sendo, inclusive, a única que

veicula a palavra esporte em seu título, revelando, a perspectiva de formação presente no curso.

Por outro lado, identificamos que as disciplinas de três países (Colômbia, Equador e Venezuela) não referenciam nenhuma bibliografia de avaliação específica da área da Educação Física. No Chile, de cinco disciplinas sobre o tema, apenas a UDAI/CHL referencia uma obra que aborda *metodologia de avaliação na Educação Física*. Esse fato ocorre porque, nesses países, os cursos de formação de professores se dão de forma ampliada nos primeiros anos e, ao final deles, os estudantes decidem por uma carreira específica, nesse caso, a Educação Física. Ademais, nos cursos desses quatro países, as disciplinas de avaliação são ofertadas nas faculdades/centros de educação, o que explica os motivos pelos quais 74 bibliografias correspondem a essa área.

Por fim, ressaltamos a necessidade de estudos que se dediquem a analisar as matrizes teóricas e concepções de avaliação que têm oferecido fundamento para essas bibliografias, com o objetivo de compreender em que medida elas são reveladoras, também, das concepções de formação de professores em Educação Física dos cursos nesses países.

## CAPÍTULO IV

### A PRESCRIÇÃO PARA O ENSINO DAS TIPOLOGIAS DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA

#### 4.1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva analisar as tipologias conceituais de avaliação prescritas para o ensino da avaliação nas disciplinas específicas sobre o tema, tomando como referência cursos de formação de professores em Educação Física de seis países da América Latina (Chile, Colômbia, Equador, México, Uruguai e Venezuela).

Assumimos o termo *tipologia* como estudo sistemático das características que se referem ao desenho das fontes, associado à palavra *conceito*, que corresponde à unidade de pensamento, “[...] noção selecionada para reter [esses conceitos] como unidade de análise semântica, para fins de indexação. Na indexação os conceitos existentes num documento são extraídos pela análise, que os exprime através de palavras-chave” (FARIA; PERICÃO, 2008, p. 188).

A avaliação (embora às vezes possa utilizar técnicas e procedimentos empírico-analíticos e estatísticos), nesse caso, é entendida como aquela que se constitui em uma dimensão que coloca o ensino e a aprendizagem como objeto de análise e considera o processo de autorregulação essencial para a formação de alunos (FLÓREZ-OCHOA, 1999). Somado a isso, entendemos, assim como Mateo Andrés (2006), que a *avaliação educacional* é constituída basicamente dos âmbitos: aprendizagem dos alunos; ação docente do professor (ensino); centros educativos, institucionais (ou ensino superior); e sistemas educacionais. Com isso, estabelecemos a junção das palavras *Tipologias Conceituais de Avaliação*<sup>45</sup> para constituir as análises deste estudo.

Contudo, questionamos: qual a importância de prescrever o ensino das *Tipologias Conceituais de Avaliação* nos cursos de formação de professores? Quais contribuições podem trazer às pesquisas que se propõem estudá-las? Qual a importância de se dominar os conceitos que constituem o campo da avaliação? Por que é importante se apropriar das discussões conceituais que trazem implicações para se pensar as práticas avaliativas?

---

<sup>45</sup>Para saber conhecer essas e outras definições conceituais da avaliação recomendamos a leitura do glossário que se encontra ao final da tese.

A ausência de uma disciplina específica, conforme Santos *et al.* (2016), traz uma lacuna no domínio conceitual da avaliação, visto que as respostas dos estudantes entrevistados pelos autores se direcionavam mais para o domínio dos instrumentos avaliativos vivenciados durante o curso. Achados diferentes do que salientam Frossard *et al.* (2018), que evidenciaram o modo como os alunos que cursaram uma disciplina de avaliação conseguiram mobilizar seus conceitos. Com isso, percebemos com esses autores que, antes de saber o que os estudantes dos cursos de formação em Educação Física dos países da América Latina dominam conceitualmente sobre avaliação, é preciso analisar o que é prescrito como conteúdo de ensino para eles, pensando nos seus impactos para a formação docente e na sua atuação como professores, tendo a avaliação como um elemento que constitui sua prática pedagógica.

Entendemos que a importância de se prescrever o ensino das *Tipologias Conceituais de Avaliação* está no fato de que elas foram instituídas para avaliar os processos de ensino e de aprendizagem em contexto educacional. Portanto, conhecer os significados e as abrangências de cada uma delas se torna necessário na carreira de formação inicial dos professores.

Nesse sentido, as lacunas que esses estudos indicam correspondem à necessidade de se pesquisar a prescrição das *Tipologias Conceituais de Avaliação* nos cursos de formação docente. Além disso, entendemos que o conhecimento das tipologias oferece as ferramentas intelectuais para que os futuros professores, em situação de atuação profissional, tomem as decisões do que e como irão proceder com as práticas avaliativas, reforçando, assim, a relevância de serem abordadas nos cursos de formação docente.

## 4.2 MARCO TEÓRICO

No âmbito acadêmico, a *avaliação educacional*, em contexto da América Latina, foi foco de iniciativas de pesquisadores que têm analisado: a) as concepções e percepções dos professores em formação sobre avaliação (FAUSTINO; KOSTINA; VERGARA, 2013; GALLARDO-FUENTES; CARTER-THUILLIER, 2016; MORALES-GONZÁLEZ; EDEL-NAVARRO; AGUIRRE-AGUILAR, 2017; BADIA; CHUMPITAZ-CAMPOS, 2018; MOSQUERA; CASTILLO, 2019; GALLARDO-FUENTES *et al.*, 2020); b) os usos que são feitos de determinados instrumentos avaliativos (JELDRES; ESPINOZA, 2019; PERASSI, 2019; MALDONADO-FUENTES, 2019); c) o modo como a avaliação tem sido prescrita nos currículos de formação (FUZII; SOUZA NETO, 2013; MÖLLER; GÓMEZ, 2014; TELLES



*et al.*, 2014; PAULA *et al.*, 2018; STIEG *et al.*, 2018, 2020; POLETO; FROSSARD; SANTOS, 2020).

No entanto, para este estudo, nos dedicamos a análise das prescrições para o ensino das *Tipologias Conceituais de Avaliação*, cuja categorização encontra-se disponível no Quadro 9, e por sua vez direcionou o olhar para a análise das fontes. Todo esse processo esteve fundamentado no método comparativo (BLOCH, 1998), compreendendo que os contextos de oferta das disciplinas são variados e precisam ser interpretados nas suas particularidades antes de qualquer comparação. Isso permitiu perceber o que é comum, próximo e específico entre as disciplinas nos diferentes cursos/países.

Ao assumirmos as *Tipologias Conceituais de Avaliação*, dedicamo-nos “[...] ao estudo dos sentidos, à ‘semântica histórica’ cujo renascimento hoje é preciso buscar” (BLOCH, 2001, p. 31). Entendemos que, em alguns casos, os documentos tendem a impor sua nomenclatura, revelando, com isso, que as *Tipologias Conceituais de Avaliação* passaram por “[...] empréstimos [que] carecem de unidade” (BLOCH, 2001, p. 136). Entretanto, não nos interessou julgar os conceitos, mas entender os significados que a eles são atribuídos.

Para Certeau (1994, p. 96), as palavras não são um conceito por si sós, mas condutoras e indutoras de práticas e por isso sua “[...] referência não pode ser determinada sem conhecer o contexto do uso”. Nesse sentido, o estudante em formação, que domina conceitualmente a avaliação, pode pensar diferentes formas e maneiras de fazer suas práticas avaliativas.

### 4.3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e no método comparativo (BLOCH, 1998), com o objetivo de comparar semelhanças e diferenças nos usos das *Tipologias Conceituais de Avaliação* prescritas para o seu ensino nos planos analisados. As fontes foram compostas por planos de disciplinas específicos de avaliação, compreendidos aqui como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Para a constituição do banco de dados, estabelecemos quatro critérios: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina hispanofalante; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre *avaliação educacional*; d) ter acesso aberto ao plano de disciplina de avaliação e/ou demonstrar interesse em participar da pesquisa disponibilizando o plano por e-

mail. Especificamente para esta pesquisa, foram considerados os cursos/disciplinas que atenderam ao critério *d* (Figura 14).

FIGURA 14 – Quantidade de país, instituição e disciplinas que atenderam aos critérios da pesquisa

CRITÉRIO <i>a</i>	CRITÉRIO <i>b</i>	CRITÉRIO <i>c</i>	CRITÉRIO <i>d</i>
Países	Número de instituições que ofereciam curso de Educação Física	Número de instituições que ofertavam a disciplina Avaliação	Número de planos de disciplinas acessados
Argentina	71	4	2
Chile	24	17	5
Colômbia	24	6	2
Equador	8	1	1
México	16	2	1
Peru	5	2	0
Uruguai	2	2	1
Venezuela	6	4	2
Total = 8	Total = 156	Total = 38	Total = 14

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre os 18 países da América Latina hispanofalantes, sete atenderam a todos os critérios: Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Uruguai e Venezuela, somando 13 instituições e 14 planos, conforme o Quadro 8. Nele constam, ainda, as disciplinas que prescrevem o ensino das *Tipologias Conceituais de Avaliação* e em qual local do plano.

QUADRO 8 – Disciplinas que prescrevem *tipologias conceituais de avaliação*

Cursos/país	Prescreve seu estudo	Local do plano em que é prescrito
ISEFFD/ARG	Não	-
UM/ARG	Não	-
UDEC/CHL	Sim	Conteúdos e bibliografia
UNACH/ CHL	Sim	Conteúdos e bibliografia
UNAB/CHL	Sim	Conteúdos e bibliografia
UDAI/CHL	Sim	Conteúdos e bibliografia
UDAI/CHL	Sim	Conteúdos e bibliografia
IUCESMAG/COL	Sim	Conteúdos e bibliografia
UCO/COL	Sim	Bibliografia
UNL/ECU	Sim	Conteúdos e bibliografia
UABC/MEX	Sim	Conteúdos e bibliografia
UDELAR/ URY	Sim	Objetivos e bibliografia
UNEG/VEN	Sim	Conteúdos e bibliografia
UNELLEZ/ VEN	Sim	Conteúdos e bibliografia

Fonte: Elaborado pelo autor.

A composição do banco de dados foi possível depois do levantamento dos contatos (*e-mails* e números telefônicos) da direção e coordenação dos cursos disponíveis nos *websites* das instituições. Em seguida, redigimos um ofício explicando os objetivos da pesquisa, com convite para participação do estudo, solicitando o plano de disciplina por *e-mail*. Esse processo ocorreu, inicialmente, no mês de janeiro de 2017 e foi repetido nos meses de agosto de 2018 e maio de 2019.

As análises das fontes partiram das disciplinas sobre avaliação, considerando toda a prescrição dos planos (ementa, objetivos, conteúdos, avaliação e bibliografia). No caso específico do tópico bibliografias, organizamos em dois blocos: a) as que não apresentavam a palavra avaliação nos títulos; e b) as que mencionavam o tema tanto no idioma espanhol (*antropometria, evaluación, pruebas e/ou tests*), como em inglês (*assessment, evaluation, measurement e/ou test*). De um total de 204 bibliografias prescritas, 108 não apresentavam a palavra avaliação em seus títulos e 96 sim. Em seguida, foram adquiridas e lidas na íntegra as 96 que abordavam o tema.

Para tabulação dos dados, fizemos seu tratamento manualmente no *Excel* em dois arquivos separados. No primeiro organizamos os trechos das disciplinas em que foi prescrito o ensino das *Tipologias Conceituais de Avaliação* (ementa, objetivos, conteúdos e avaliação). Das 14 disciplinas constatamos que: duas da Argentina (ISEFFD/ARG e UM/ARG) não prescrevem o estudo sobre tipologias; uma da Colômbia (UCO/COL) só o faz no tópico bibliografias; e 11 fazem sua prescrição nos conteúdos e/ou objetivos e em bibliografias.

O segundo arquivo foi constituído do fichamento das bibliografias a partir de seis itens: a) nomes dos autores; b) síntese geral de cada obra; c) abordagem teórica e concepção de avaliação; d) *Tipologias Conceituais de Avaliação*; e) instrumentos avaliativos. Para este estudo, analisamos o item *d* identificado em 41 bibliografias.<sup>46</sup>

Depois de organizados, cruzamos os dados dos dois arquivos, o que nos permitiu produzir *a posteriori* categorias de análises com base em sete *Tipologias Conceituais de Avaliação*, conforme o Quadro 9, prescritas para o ensino em 12 disciplinas de seis países (Chile, Colômbia, Equador, México, Uruguai e Venezuela).

---

<sup>46</sup>Das 41 bibliografias, 7 se repetem nas instituições: *Blásquez Sánchez* (1997) na UDAI/CHL, UABC/MEX e UDELAR/URY; *Bertoni, Poggi e Teobaldo* (1997) na IUCESMAG/COL e UDELAR/URY; *Castillo Arredondo* (2002) na UDEC/CHL, UDAI/CHL e IUCESMAG/COL; *Castillo Arredondo e Cabrerizo* (2003) na UDEC/CHL e UNACH/CHL; *Casanova* (1997) na UNAB/CHL e UCO/COL; *Monedero Moya* (1998) na UDAI/CHL, IUCESMAG/COL e UDELAR/URY; *Santos Guerra* (1996) na UDEC/CHL e IUCESMAG/COL.

QUADRO 9 – Classificação da avaliação segundo sua tipologia conceitual

Seu momento	Sua finalidade	Sua extensão	Sua origem	Seus agentes	Seu tipo	Sua natureza
Inicial Processual Final	Diagnóstica Formativa Somativa	Global Parcial	Interna Externa	Autoavaliação Heteroavaliação Coavaliação	Normativo Criterial	Quantitativa Qualitativa

Fonte: Adaptado de Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003).

#### 4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda que fossem identificadas, nos conceitos, reciprocidades e variações no tempo e no espaço em que se localizam as fontes, todos eles necessitaram ser analisados na sua particularidade para que, depois de esmiuçados, pudessem ser reconstituídos como em um movimento que se assemelha ao processo de confecção de uma colcha de retalhos (GINZBURG, 1989). Só assim foi possível estabelecer aproximações e distanciamentos no que se refere à prescrição para o ensino das *Tipologias Conceituais de Avaliação* nos cursos de formação de professores em Educação Física em países da América Latina hispanofalantes.

Nesse sentido, organizamos as análises em sete categorias de acordo com cada *Tipologia Conceitual de Avaliação*, indicando as disciplinas que prescrevem seu ensino e o modo como as bibliografias utilizadas definem cada uma delas.

##### 4.4.1 Momentos da avaliação

Uma análise dos 12 planos de disciplinas em que houve a prescrição das *Tipologias Conceituais de Avaliação* evidenciou os *momentos* em que a avaliação ocorre: *inicial*, *processual* e *final*. Eles são definidos de acordo com a necessidade do avaliador e/ou conforme as demandas estabelecidas por agentes externos ao processo de ensino e de aprendizagem.

QUADRO 10 – Disciplinas que prescrevem os *momentos da avaliação* (continua)

AVALIAÇÃO INICIAL, PROCESSUAL E FINAL	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam os momentos da avaliação
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UNACH/CHL	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Castro Rubilar <i>et al.</i> (2004)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1993, 1997)
UDEC/CHL	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Jorba e Sanmartí (2000)
UNAB/CHL	Ahumada (2005); Casanova (1997)
IUCESMAG/COL	Cerda (2000); Delgado (1996); Monedero Moya (1998)
UCO/COL	Casanova (1997)

QUADRO 10 – Disciplinas que prescrevem os *momentos da avaliação* (conclusão)

AVALIAÇÃO INICIAL, PROCESSUAL E FINAL	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam os momentos da avaliação
UNL/ECU	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012)
UDELAR/URY	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UNEG/VEN	Rosales (2000)
UNELLEZ/VEN	Amengual (1989)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Onze disciplinas, conforme o Quadro 10, prescrevem bibliografias que discutem os momentos da avaliação. Dessas, duas (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993; CERDA, 2000) analisam apenas a *avaliação inicial* e as demais contemplam todos os três momentos. Além disso, os dados revelam que uma disciplina indica os momentos da avaliação como conteúdo de ensino “*Evaluación inicial, evaluación continua, evaluación final*” (UABC/MEX, 2012, p. 3).

Uma análise das bibliografias prescritas nas disciplinas, de acordo com o Quadro 10, evidenciou os entendimentos dos autores sobre os momentos da avaliação. Para Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003) e Castro Rubilar *et al.* (2004), esses momentos são entendidos como: antes do processo ou *inicial* (diagnóstica, prognóstica e previsor); durante, chamado de *processual* (orientadora, reguladora e motivadora); e/ou depois do processo, *somativa* (integradora promocional e certificadora).

A *avaliação inicial* proporciona conhecimentos prévios que servem de diagnóstico, com a função de determinar necessidades e selecionar conteúdos que serão ensinados. Suas decisões implicam o “[...] *planteamiento e implementación de estrategias didácticas y de aprendizaje*” (AHUMADA, 2005, p. 66). Ela pode ser entendida, também, como aquela que “*Trata de controlar hasta qué punto se han detectado las necesidades y carencias del contexto (alumnos, programas, medio educativo) y, en consecuencia, hasta qué punto se han seleccionado y definido los objetivos más significativos y pertinentes*” (AMENGUAL, 1989, p. 62).

Caracterizada como *avaliação de entrada* ou de *pré-requisito* (CERDA, 2000), geralmente ocorre antes do processo da própria avaliação, realizada no início da escolarização, de um ciclo ou de um curso (ROSALES, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). Por esse motivo, os autores entendem que a *avaliação inicial* deve ser coletiva, prognóstica e diferenciada (JORBA; SANMARTÍ, 2000), objetivando detectar “[...] *la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación*” (CASANOVA, 1997, p. 81).

A *avaliação processual*, considerada como concorrente, tem caráter formativo e progressivo (DELGADO, 1996). Nela se mobilizam novos conhecimentos a partir da sua função retroalimentadora (AHUMADA, 2005, p. 66). Há também autores que associam a *avaliação processual* a um conceito de contínua (AMENGUAL, 1989) e/ou orientadora e reguladora (ROSALES, 2000).

Para Casanova (1997), a *avaliação processual* consiste na avaliação contínua da aprendizagem do aluno e do ensino do professor, por meio da recolha sistemática de dados. Seu caráter formativo “[...] *permite la adopción de decisiones ‘sobre la marcha’, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos*” (CASANOVA, 1997, p. 83).

Na *avaliação final*, são estabelecidas conexões entre conhecimentos prévios e novos. Sua função geral é quantitativa, prevalecendo os aspectos somativos, qualificadores e acreditadores. Seus tipos de decisões incluem promoção, reciclagem, atribuição e qualificação (AHUMADA, 2005). De acordo com os outros autores, a *avaliação final* pode afetar os resultados e estabelecer um controle de qualidade e um grau de relação entre os produtos e suas necessidades (AMENGUAL, 1989). Por esse motivo, é considerada como terminal, somativa ou transferencial (ROSALES, 2000).

Conforme Casanova (1997), a avaliação pode ocorrer no final de um ciclo, curso ou etapa educativa, como também no término de uma unidade didática ou período letivo. Para a autora, a *avaliação final* supõe um momento de reflexão sobre o que foi alcançado, depois de um determinado prazo, em relação às aprendizagens.

Como essa *Tipologia Conceitual de Avaliação* é prescrita por 11 disciplinas, exceto na UDAlI/CHL, os dados revelam que tão importante como determinar os momentos da avaliação é compreender quem a delimita, ou seja, se ela é uma ação definida pelo professor ou por agentes externos à prática de ensino.

As prescrições para o ensino dos momentos da avaliação se remetem a algo pontual nas práticas avaliativas, portanto não devem ser confundidas com as finalidades da avaliação, aquilo que se quer atingir com ela. Ao mesmo tempo, as disciplinas revelam uma preocupação em proporcionar aos alunos em formação o entendimento da existência dessa *Tipologia Conceitual de Avaliação* que, por sua vez, está articulada ao conjunto de tipologias que envolvem a avaliação e que não devem ser minimizadas, mas precisam ser prescritas e discutidas nas suas variações, tendo em vista que elas fazem parte de algo mais amplo, que é a *avaliação educacional*.

Nesse caso, todas as disciplinas deveriam prescrever, nas ementas, conteúdos e objetivos, o ensino dos *momentos da avaliação*. Portanto, faz-se necessária a incorporação dessas discussões nos planos, embora as pistas indiquem que ela ocorre por meio das bibliografias prescritas, para que, de fato, exista indicação clara desse professor do que será ensinado sobre o tema no curso de formação docente.

Mas, afinal, o que se ganha e o que se perde quando se fala só de um ou dois momentos da avaliação sem considerar os três? Do ponto de vista conceitual e do percurso histórico da avaliação, perde-se a oportunidade de conhecer sua abrangência e, ao mesmo tempo, pode-se reproduzir uma crítica de que a *avaliação final*, por exemplo, é menos importante do que a *inicial* e a *processual*, justamente porque muitas vezes se associa à *avaliação final* um caráter classificatório.

Ao mesmo tempo, é preciso compreender que, mesmo a avaliação sendo *processual*, ela necessita encerrar-se em algum momento (*avaliação final*), até mesmo para que se possa redirecionar o que foi definido como ponto de chegada. Nesse sentido, entendemos que, do ponto de vista conceitual, é importante proporcionar aos estudantes em formação a discussão dos três momentos da avaliação, para que eles tenham condições de compreender o seu papel e seus usos no contexto de atuação profissional.

#### 4.4.2 Finalidades da avaliação

De acordo com as fontes, identificamos a prescrição das *finalidades da avaliação*, que correspondem à tendência para a realização de um fim ou objetivo. Nela a avaliação expressa o seu uso, ou seja, ela precisa ser seguida (reproduzida), delimitando o que a avaliação deve ser *a priori*.

QUADRO 11 – Disciplinas que prescrevem as *finalidades da avaliação* (continua)

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam as finalidades da avaliação
UDEC/CHL	Castillo Arredondo (2002); Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Coll, Barbera e Onrubia (2000); Jorba e Sanmartí (2000); Santos Guerra (1996)
UDAI/CHL	Castillo Arredondo (2002); Santos Guerra (1996)
UNAB/CHL	Ahumada (2005); Casanova (1997)
UNACH/CHL	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Castro Rubilar <i>et al.</i> (2004)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1993, 1997)
UNEG/VEN	Coll e Martín (1996); Hidalgo e Silva (2003); Rosales (2000)
UNELLEZ/VEN	Alfaro (2000); Amengual (1989); Ibar (2002)
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997)

QUADRO 11 – Disciplinas que prescrevem as *finalidades da avaliação* (conclusão)

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam as finalidades da avaliação
IUCESMAG/COL	Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997); Castillo Arredondo (2002); Cerda (2000); Delgado (1996)
UCO/COL	Casanova (1997)
UNL/ECU	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012)
UDELAR/URY	Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997); Blázquez-Sánchez (1997)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no Quadro 11, o ensino das finalidades da avaliação é prescrito em 12 disciplinas. Seis planos anunciam essa *Tipologia Conceitual de Avaliação* nos conteúdos.

*Planificar de forma pertinente el proceso evaluativo, en relación a la finalidad: diagnóstica, formativa y sumativa* (UDEEC/CHL, 2013, p. 1);

*Conceptualización, principios y funciones de la evaluación* (UNAB/CHL, 2009, p. 3);

*Analizar las funciones y tipos de evaluación más pertinentes a distintas situaciones evaluativas* (UNACH/CHL, 2013, p. 5);

*Finalidades de la evaluación: formativa, sumativa* (UABC/MEX, 2012, p. 3);

*Funciones de la evaluación* (UNEG/VEN, 2014, p. 3);

*Funciones de la evaluación del aprendizaje, tipos de la evaluación del aprendizaje: diagnóstica, formativa y sumativa* (UNELLEZ/VEN, 2007, p. 3).

De modo geral, as 12 disciplinas também prescreverem bibliografias que abordam as finalidades da avaliação, conforme o Quadro 11. Dessas, dez contemplam as três finalidades da avaliação (AMENGUAL, 1989; COLL; MARTÍN, 1996; ALFARO, 2000; CERDA, 2000; JORBA; SANMARTÍ, 2000; ROSALES, 2000; CASTILLO ARREDONDO, 2002; HIDALGO; SILVA, 2003; AHUMADA, 2005; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012); cinco discutem a *avaliação formativa e somativa* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993, 1997; CASANOVA, 1997; COLL; BARBERÁ; ONRUBIA, 2000; IBAR, 2002); uma trata da diagnóstica e formativa (MONEDERO MOYA, 1998); duas analisam a *avaliação diagnóstica e somativa* (DELGADO, 1996; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003); uma discute a diagnóstica (SANTOS GUERRA, 1996); e uma estuda a formativa (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997).

Uma análise das bibliografias prescritas nas disciplinas, segundo o Quadro 11, evidencia os entendimentos dos autores sobre as finalidades dessa *Tipologia Conceitual de Avaliação*. A *avaliação diagnóstica*, por exemplo, também chamada *preditiva* (COLL; MARTÍN, 1996; DELGADO, 1996), possibilita obter informações prévias sobre o aluno antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem (AMENGUAL, 1989; CERDA, 2000;



CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012), permitindo ao professor apreciar suas disposições, atitudes, sentimentos, valores ou referências, a fim de orientar seu planejamento (SANTOS GUERRA, 1996; HIDALGO; SILVA, 2003).

A partir dessa análise, podem-se estabelecer níveis de demanda estimada, no início do processo educativo, por meio de estratégias de suporte e prevenção de dificuldades, podendo, inclusive, servir como mecanismo motivador para o processo de modificação do planejamento e prescrição de soluções (ROSALES, 2000). Ela serve como um dispositivo pedagógico para a comunicação dos objetivos e comprovação da representação que os estudantes têm desses objetivos, possibilitando a construção de novos conhecimentos e aprendizagem (JORBA; SANMARTÍ, 2000).

A *avaliação formativa* tem como objetivo fazer ajustes às condições das atividades consideradas necessárias, tomando como referência as metas definidas inicialmente e assumindo algumas características básicas como: processual, abrangente, sistemática, progressiva, inovadora e autocorretora do processo educativo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993, 1997; COLL; MARTÍN, 1996). Com isso, ela tende a melhorar, reajustar e aperfeiçoar continuamente o processo avaliado, por meio da tomada de decisões, com base nas informações coletadas, interpretadas e valorizadas (AMENGUAL, 1989; CASANOVA, 1997).

Nessas ocasiões, ela pode desempenhar o papel de produzir um juízo de valor resultante da regulação dos processos de ensino e de aprendizagem em que está inserida (COLL; BARBERÁ; ONRUBIA, 2000; JORBA; SANMARTÍ, 2000; IBAR, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012) para cumprir uma finalidade motivadora, orientadora e investigativa dentro do processo pedagógico (HIDALGO; SILVA, 2003). De forma diferente da *avaliação processual*, tida como um momento em que ela ocorre, a finalidade formativa não pode ser entendida como sinônimo, pois esta última não se restringe a uma ação pedagógica realizada em um momento específico ou fundamentada na temporalidade. Pelo contrário, ela pode ser assumida, no início, durante ou no final de um processo educativo e é determinada de acordo com os objetivos do avaliador.

Em relação à *avaliação somativa* (acreditativa), Coll, Barberá e Onrubia (2000) destacam que ela opera nos processos de ensino e de aprendizagem de curto prazo, podendo, em alguns casos, ser chamada de *avaliação final* (COLL; MARTÍN, 1996), de saída ou confirmatória (DELGADO, 1996). Nesse caso, avalia-se o aprendizado para: identificar o nível atingido pelo aluno; determinar a eficácia de todos os elementos do processo educacional; certificar com base em uma comparação interindividual, classificar e qualificar

(BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997). Ela também permite: a identificação de variáveis; a especificação das unidades ou intervalos comensuráveis; a construção de instrumento de avaliação; a coleta, elaboração, análise, interpretação e aplicação prática dos dados (IBAR, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Ao mesmo tempo, a *avaliação somativa*, considerada também por alguns autores como integradora e promocional (CASTILLO ARREDONDO, 2003), pode ser realizada ao finalizar um objetivo, uma atividade, um plano de unidade ou um projeto de escola (HIDALGO; SILVA, 2003), para “[...] *establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje*” (JORBA; SANMARTÍ, 2000, p. 8). Seus resultados tendem a conduzir à tomada de decisões e ao juízo do processo educativo, com a finalidade de reorientar, retroalimentar, corrigir erros e planejar atividades de recuperação, bem como cumprir as funções administrativas (ROSALES, 2000). Contudo, destacamos, com base em Cerda (2000), que essa avaliação não pode ser compreendida como a última peça de uma engrenagem, nem como uma ação isolada, mas funciona unitária e continuamente dentro de um processo educativo mais amplo.

Em uma perspectiva específica de avaliação, as suas finalidades, conforme Bogoya Maldonado (1999), assumiram as características técnicas e descritivas que combinaram aspectos como juízo de valor e tomadas de decisões. Assim, a constituição dessa *Tipologia Conceitual de Avaliação* ficou marcada pelos fundamentos e contribuições de autores como Michael Scriven, Robert Stake e Daniel Stufflebeam.

Além das três finalidades da avaliação comumente conhecidas (*diagnóstica*, *formativa* e *somativa*), existem autores, como Santos Guerra (1996), por exemplo, que acrescentam outras funções à avaliação: *psicológica* ou *sociopolítica* (para buscar a motivação e incrementar o conhecimento); *administrativa* (para exercer a autoridade); e *formativa* e *formadora* (para atender às necessidades do professor e do aluno).

No caso específico da *avaliação diagnóstica*, é comum lhe atribuir um sentido que se associa a um momento específico. Porém, diferentemente da *avaliação inicial* que se propõe responder a “quando” se avalia, a finalidade diagnóstica parte do questionamento do “para que” se avalia e objetiva identificar alternativas para direcionar e propor o que será ensinado e com quais critérios. A ela, geralmente, não são agregados dados quantificáveis nem juízos de valor com caráter de aprovação ou reprovação. Sua finalidade consiste em fornecer um conhecimento prévio do contexto e dos sujeitos que se encontram envolvidos no processo avaliativo.

Dentre as finalidades da avaliação que são delineadas pelas diferentes bibliografias prescritas nos planos de disciplinas, é preciso compreender, como no caso de Cerda (2000) na disciplina IUCESMAG/COL, que, ao apresentar 16 funções da avaliação, isso gera confusão no que se refere às suas delimitações conceituais. Em alguns casos, as funções indicadas pelo autor como: iluminativa, interativa, sem referência a objetivos, por objetivos, por conquistas, holística e participativa, aproximam-se mais da ideia de uma concepção de avaliação do que propriamente de uma função avaliativa.

Mas, afinal, qual é a diferença entre concepção e *Tipologia Conceitual de Avaliação*? No primeiro caso, a avaliação está fundamentada em uma teoria que direciona as práticas avaliativas, considerando o sujeito da aprendizagem a partir dessa perspectiva teórica. Ela estabelece uma compreensão de mundo, de sujeito e de sociedade. Esse conjunto de elementos determina o olhar que o avaliador volta para o indivíduo avaliado, o que é diferente do que acontece no segundo caso (tipologias), que são as formas de conceituar e operar com as práticas avaliativas.

Contudo, não é possível assumir a concepção de avaliação e as suas tipologias conceituais como se elas fossem elementos que estão em dois extremos e que nunca convergem. O que pode ocorrer é a eleição de uma concepção de avaliação para direcionar quais tipologias serão levadas em consideração nas práticas avaliativas. Dependendo da concepção de avaliação do avaliador, uma *Tipologia Conceitual de Avaliação* pode ser suficiente; para outros, todas elas servem de base para a construção e execução das práticas avaliativas.

Nesse sentido, compreendemos que o uso da obra de Cerda (2000) requer uma leitura avançada do próprio campo da avaliação para entender as categorizações que ele apresenta, não sendo uma bibliografia recomendada para prescrição nos cursos de formação de professores. Casos como esse geram preocupação aos professores dos cursos de formação na hora de selecionar bibliografias que tematizam a avaliação e que serão trabalhadas nas disciplinas.

Cerda (2000, p. 26) salienta que as finalidades de avaliação são confusas. “*De ahí la dificultad para adelantar una clasificación rigurosa en un campo donde se acostumbran a identificar sus variantes y modalidades por el método, procedimiento o técnica que utiliza, o por la función específica que cumple*”.

Dessa forma, destacamos que cinco disciplinas (UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU e UDELAR/URY) deveriam prescrever, nas ementas, conteúdos e objetivos para o ensino das finalidades da avaliação, inclusive indicando bibliografias que

permitam a compreensão dessa *Tipologia Conceitual de Avaliação* de forma completa, mesmo havendo indícios de que ela ocorre por meio das obras prescritas. Ao mesmo tempo, faz-se necessária a incorporação de bibliografias que discutam as três finalidades da avaliação na UNACH/CHL e na UABC/MEX, para que os estudantes em formação tenham acesso ao seu ensino e estabeleçam suas apropriações a partir delas.

#### 4.4.3 Extensão da avaliação

Com base nos planos de disciplinas, identificamos a prescrição da *Tipologia Conceitual de Avaliação* denominada *extensão da avaliação*, que apresenta duas derivações, *global* e *parcial*, conforme especificado no Quadro 12.

QUADRO 12 – Disciplinas que prescrevem as *extensões da avaliação*

AVALIAÇÃO GLOBAL E PARCIAL	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam as extensões da avaliação
UNAB/CHL	Casanova (1997)
IUCESMAG/COL	Cerda (2000)
UCO/COL	Casanova (1997)
UNL/ECU	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012); Mateo Andrés (2006)
UNEG/VEN	Coll e Martín (1996)
UNELLEZ/VEN	Ibar (2002)

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o Quadro 12, seis disciplinas discutem o tema a partir das bibliografias prescritas nos planos. Dessas obras, uma (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012) focaliza as duas extensões da avaliação na UNL/ECU e as outras cinco discutem somente a *avaliação global*.

A análise das bibliografias prescritas nas disciplinas, conforme o Quadro 12, evidenciou os entendimentos dos autores sobre as extensões da avaliação. Para Cerda (2000), a *avaliação global* é um processo que envolve o aluno, o professor, a instituição e a comunidade educacional. Nela se avalia o conjunto de habilidades expressas nos objetivos educacionais, porém devidamente adequados ao contexto sociocultural do centro educativo e às características dos estudantes (COLL; MARTÍN, 1996). Por esse motivo, Ibar (2002) defende que a *avaliação global* deve ser coerente com o tipo de educação e com os estágios de aprendizado dos estudantes, ou seja, o modelo de avaliação dependerá dos conceitos pedagógicos de globalização assumidos em cada escola e prescritos para as diferentes etapas de ensino.

Existe, ainda, a compreensão de *avaliação global* que se associa ao fator de controle e por isso se ressalta a necessidade de fazer uma gestão considerando um modelo avaliativo, racional e racionalizador (MATEO ANDRÉS, 2006). Casanova (1997) propõe que a *avaliação global* deve ser um mecanismo previsto nos regulamentos legais vigentes no programa ou no projeto educativo, constituindo-se como aquela que ocorre durante todo o processo, com vistas a regular e orientar seu desenvolvimento.

Embora a *avaliação parcial* não seja prescrita nos planos e, ao mesmo tempo, seja pouco explorada pelos autores das bibliografias, Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012, p. 39) a definem como aquela que “*Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc., por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca*”.

A *avaliação global* é diferente, pois consiste em abarcar todos os componentes, dentre eles, as dimensões do aluno, do centro educativo e do programa. Os autores entendem que a *avaliação parcial* corresponde àquela que pode ser realizada, por exemplo, em uma reunião de pais, no final de um período letivo, para saber sobre o andamento de um ciclo ou até mesmo para autoavaliar a equipe de gestão, constituindo-se, portanto, em avaliar as partes dentro de um projeto educativo maior.

Dadas as especificidades da tipologia *extensão da avaliação*, compreendemos que sua ausência, como objeto de estudo nas disciplinas, diminui o avanço da sua problematização. Mesmo identificada nas bibliografias prescritas em seis planos, percebemos que essa extensão se restringe à discussão de uma *avaliação global* que se fundamenta na *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, da Espanha (1990), que é específica para esse país, o que se justifica pelo fato de os autores que a abordam serem, em sua maioria, espanhóis, exceto Cerda (2000), que é colombiano. Nesse sentido, por se tratar de cursos de formação de professores em Educação Física de países da América Latina hispanofalantes, entendemos que as prescrições das disciplinas deveriam levar em consideração também as avaliações globais e parciais presentes nas legislações locais e suas implicações nesses contextos.

Ressaltamos que o estudo da *extensão da avaliação* deve ser trabalhado nos cursos de formação de professores, visto que as avaliações externas são determinantes do como avaliar e da abrangência que essa prática assume. Nesse caso, as 12 disciplinas deveriam repensar seus planos, reestruturando-os a partir das *Tipologias Conceituais de Avaliação* e, ao mesmo tempo, incluindo a discussão da extensão da avaliação, sobretudo com a sua prescrição nas ementas, conteúdos, objetivos e bibliografias. Os dados revelam a urgência e a necessidade de

espaços de discussão sobre a *avaliação parcial*, timidamente abordada, inclusive pelas bibliografias prescritas nos planos.

O que se ganha e o que se perde quando se ensina somente sobre uma extensão da avaliação (*global e não parcial*)? Do ponto de vista conceitual, por que prevalece a *avaliação global*? Entendemos que um curso que pretende formar professores para atuar com avaliação em contexto educacional não deve negligenciar o ensino de seus conceitos e das intencionalidades imbricados em cada um deles. Percebemos que a discussão sobre a *avaliação global*, embora tenha sua importância reconhecida em seis cursos, tem seu limite que reside no fato de situá-la dentro de uma compreensão limitada a uma lei e que, portanto, não dá conta de exprimir o sentido amplo que constitui essa avaliação.

Portanto, prescrever o ensino de uma avaliação que seja global significa incluir todas as tipologias, os âmbitos em que ela ocorre, tendo, inclusive, clareza da concepção que a fundamenta. Do contrário, privilegiar apenas alguns aspectos, ainda que seja uma avaliação desenvolvida em todo um sistema de ensino para estratificar dados, não significa que ela foi global, mas sim parcial, devido aos elementos que a constituem. A extensão da avaliação, nesse caso, não é entendida como aquela que avalia dentro de limites geográficos amplos, na qual o conceito de global corresponde à maior abrangência territorial. A avaliação em sala de aula também pode ser global ou constituir-se de partes que se somam em um determinado momento. Tudo isso vai depender da concepção daquele que avalia.

#### 4.4.4 Origem dos agentes avaliadores

Conforme as prescrições dos planos de disciplinas, identificamos a presença da *Tipologia Conceitual de Avaliação* conhecida como *origem dos agentes da avaliação*, que se divide em duas (*interna e externa*), prescritas conforme o Quadro 13.

QUADRO 13 – Disciplinas que prescrevem a *origem dos agentes avaliadores* (continua)

AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam os agentes avaliadores
UNACH/CHL	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003)
IUCESMAG/COL	Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997); Cerda (2000); Monedero Moya (1998); Santos Guerra (1996)
UNL/ECU	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012); Mateo Andrés (2006)
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UDEC/CHL	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Santos Guerra (1996)
UNAB/CHL	Casanova (1997)
UCO/COL	Casanova (1997)

QUADRO 13 – Disciplinas que prescrevem a *origem dos agentes avaliadores* (conclusão)

AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam os agentes avaliadores
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1997)
UDELAR/URY	Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997); Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UNEG/VEN	Rosales (2000)
UNELLEZ/VEN	Ibar (2002)

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 13, identificamos onze disciplinas que prescrevem bibliografias que proporcionam o ensino da origem dos agentes avaliadores. Além disso, três planos indicam o tema também no tópico conteúdos: “*Evaluación interna y evaluación externa*” (UNL/ECU, 2016, p. 5); “*Analizar los diferentes procesos de evaluación a nivel de sistema educativo, escuela y de aula. Conocer y analizar los distintos ámbitos de la evaluación en el sistema educacional chileno*” (UNACH/CHL, 2016, p. 2); e “*Contextos de evaluación: evaluación institucional*” (IUCESMAG/COL, 2015, p. 5).

Observamos que das bibliografias prescritas: seis abordam tanto a *avaliação interna* como a *externa* (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997; CERDA, 2000; ROSALES, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003, 2012; MATEO ANDRÉS, 2006); quatro discutem apenas a *avaliação interna* (SANTOS GUERRA, 1996; BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997; MONEDERO MOYA, 1998); e uma se reporta somente à *avaliação externa* (IBAR, 2002).

Uma análise das bibliografias prescritas nas disciplinas, de acordo com o Quadro 13, evidencia os entendimentos dos autores sobre a origem dos agentes avaliadores. Nas fontes aqui analisadas, a compreensão de *avaliação interna* é ampla: está relacionada com o professor e os estudantes e o lugar ocupado no processo de aprendizagem (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CERDA, 2000); é entendida como “[...] *aquella que se lleva a cabo por los propios involucrados en el desarrollo de un programa, funcionamiento de una organización*” (MONEDERO MOYA, 1998, p. 35); busca conhecer o andamento do processo a ser avaliado e seus resultados finais (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012); tem como função pedagógica melhorar a qualidade de um currículo, das práticas de ensino e da aprendizagem dos alunos (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997); e sua responsabilidade principal de gerenciamento recai sobre a própria instituição (MATEO ANDRÉS, 2006).

Conforme Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997), quando se trata de construir e instalar um sistema de avaliação em escolas públicas, deve-se partir do conhecimento de que, por tradição

e na prática, o professor realiza a avaliação do aluno na instituição de ensino. Por outro lado, quando se efetiva a *avaliação interna*, são utilizados procedimentos formais ou espaços institucionais. Além disso, a *avaliação interna* se baseia em um diagnóstico pedagógico institucional, comparável com o que é produzido em cada escola e/ou distrito escolar, o que não exclui a produção de informações para os demais níveis do sistema educacional. Acrescenta Casanova (1997, p. 41): “*En cuanto a la evaluación interna de los centros, me parece especialmente importante porque es el medio más eficaz de mejorar, paso a paso, su calidad de funcionamiento y resultados*”.

A *avaliação externa*, por sua vez, é definida por Ibar (2002) e Mateo Andrés (2006) como aquela cuja responsabilidade básica recai sobre órgãos ou agentes externos à instituição avaliada. Nela o avaliador externo encontra-se a uma distância dos objetivos avaliados, na medida em que deve proporcionar objetividade e credibilidade aos resultados obtidos (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997; CERDA, 2000).

O caso mais comum dessa *Tipologia Conceitual de Avaliação* é o realizado pela Inspeção Educacional nos centros educativos da Espanha (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). Para Monedero Moya (1998), a *avaliação externa* baseia-se no modelo de auditoria, realizado por agentes não vinculados ou envolvidos no desenvolvimento dos programas avaliados nem no funcionamento de suas organizações.

A crítica de Rosales (2000) à *avaliação externa* aponta que, na medida em que se considera essa avaliação como típica de níveis administrativos mais altos, projetados nas escolas e, finalmente, em professores e alunos, corre-se o risco de cair nos perigos e erros que outros países sofreram, ou estão sofrendo. Para o autor, há uma reação significativa dos professores nos países anglo-saxões em relação à *avaliação externa*, baseada, com maior ou menor intensidade, em um fluxo de rendição de contas (*accountability*) ou responsabilização.

Para Mateo Andrés (2006), nos últimos anos, têm surgido abordagens que buscam combinar as duas perspectivas de avaliação, intrínseca e extrínseca. Uma resposta possível às novas necessidades pode ser encontrada nos modelos que surgiram no mundo anglo-saxão e que propõem a avaliação de instituições com base em procedimentos de *avaliação interna* e *externa* dos centros educativos. Por outro lado, a complementaridade das informações coletadas externa e internamente “[...] *es otra garantía de fiabilidad para llegar a conclusiones correctas, pues se enriquecen mutuamente y facilitan la discusión, el debate y la mejor solución para las cuestiones planteadas*” (CASANOVA, 1997, p. 41).

Diante das delimitações conceituais das bibliografias prescritas nos planos de disciplinas, percebemos que a ausência da prescrição do ensino da origem da *avaliação*



(*interna* ou *externa*) reforça um dilema que necessita ser discutido com mais profundidade nas disciplinas de avaliação nos cursos de formação de professores. Enquanto a primeira envolve diretamente toda a comunidade escolar e reverbera em direcionamentos que visam à melhoria estrutural e organizacional da instituição da qual os avaliadores fazem parte; na segunda, as regras e os critérios de avaliação são determinados por agentes e organismos externos ao meio avaliado.

Entendemos que, no segundo caso (*avaliação externa*), a tendência é retirar a autonomia de professores e alunos na constituição de práticas avaliativas que caminham na direção do fortalecimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso fica mais evidente quando vemos agentes externos estabelecendo padrões para a produção de validade e de juízos de valor para grupos de contextos distintos e que não consideram, na maioria das vezes, as especificidades e as heterogeneidades que constituem os sujeitos da aprendizagem, sua história e sua cultura.

As alternativas indicadas pelas fontes revelam a necessidade de se pensar na combinação de ambas as origens dos agentes avaliadores (CASANOVA, 1997; MATEO ANDRÉS, 2006), na tentativa de diminuir riscos que países precursores nas *avaliações externas* (anglo-saxões) vêm enfrentando com os impactos desses agentes nos currículos e nos processos de ensino e de aprendizagem. Assumidos na sua complementaridade, os autores asseguram que as informações coletadas, externa e internamente, poderão proporcionar confiabilidade e fornecer elementos que facilitem a discussão dos dados que elas produzem para a elaboração de estratégias que ajudem a solucionar problemas e redirecionar programas e projetos educativos.

Nesse caso, destacamos que nove disciplinas (UDAI/CHL, UDII/CHL, UDEC/CHL, UNAB/CHL, UCO/COL, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN) devem prescrever, nas ementas, conteúdos e objetivos de seus planos, o ensino da origem dos agentes avaliadores, mesmo havendo indícios de que essa discussão é estabelecida a partir das obras prescritas. Ao mesmo tempo, faz-se necessária a incorporação de bibliografias que discutam sobre a *avaliação externa* nas disciplinas UNAB/CHL, UCO/COL e UABC/MEX e que abordem a *avaliação interna* na UNELLEZ/VEN.

#### **4.4.5 Agentes da avaliação**

A análise das disciplinas evidenciou a prescrição da tipologia *agentes da avaliação* constituída por: *autoavaliação*, *heteroavaliação* e *coavaliação*, conforme o Quadro 14.

QUADRO 14 – Disciplinas que prescrevem os *agentes da avaliação*

AUTOAVALIAÇÃO, HETEROAVALIAÇÃO E COAVALIAÇÃO	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam os agentes da avaliação
UDAI/CHL	Castillo Arredondo (2002)
UDEC/CHL	Castillo Arredondo (2002); Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Chile (2006); Jorba e Sanmartí (2000)
UNL/ECU	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012)
UNEG/VEN	Hidalgo e Silva (2003); Rosales (2000)
UNELLEZ/VEN	Ibar (2002)
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UNAB/CHL	Casanova (1997)
UNACH/CHL	Castro Rubilar <i>et al.</i> (2004); Lamas (2006)
UCO/COL	Casanova (1997)
IUCESMAG/COL	Bustamante (2001); Monedero Moya (1998)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1997)
UDELAR/URY	Blázquez-Sánchez (1997); Camilloni <i>et al.</i> (1998); Monedero Moya (1998)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Os agentes da avaliação são determinados pelos sujeitos que a realizam, ou seja, eles variam de acordo com a função do avaliador e do avaliado dentro desse processo. Tal discussão foi identificada como conteúdo prescrito em cinco disciplinas,

*Planificar de forma pertinente el proceso evaluativo según agente: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación* (UDEC/CHL, 2013, p. 1);

*Distintos tipos de evaluación que apoyan el aprendizaje e involucran a los aprendices desarrollando la meta cognición: la autoevaluación y coevaluación* (UDAI/CHL, 2016, p. 3);

*Marco curricular de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación; Reflexiones sobre la autoevaluación y coevaluación como procedimientos soporte del aprendizaje de los estudiantes; Elaboración de indicadores de autoevaluación y de coevaluación con acompañamiento de la profesora* (UNL/ECU, 2016, p. 17);

*Autoevaluación y Coevaluación* (UNEG/VEN, 2014, p. 3);

*Formas de participación en la evaluación del aprendizaje: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación* (UNELLEZ/VEN, 2007, p. 3).

Ainda com base no Quadro 14, as 12 disciplinas prescrevem o ensino dos agentes da avaliação a partir das bibliografias. Dessas: a) seis abordam os três agentes da avaliação (CASANOVA, 1997; JORBA; SANMARTÍ, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003, 2012; HIDALGO; SILVA, 2003; CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004); b) quatro discutem a *autoavaliação* e a *heteroavaliação* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; MONEDERO MOYA, 1998; IBAR, 2002; CHILE, 2006); e c) cinco contemplam a *autoavaliação* (CAMILLONI *et al.*, 1998; ROSALES, 2000; BUSTAMANTE, 2001; CASTILLO ARREDONDO, 2002; LAMAS, 2006).

De acordo com as bibliografias prescritas para o ensino dos agentes da avaliação, conforme o Quadro 14, a *autoavaliação* ocorre quando o próprio indivíduo ou grupos avaliam

suas atuações de forma permanente (CASANOVA, 1997; HIDALGO; SILVA, 2003). Por isso costuma ser representada pela lógica de subjetividade, na medida em que o sujeito autoavaliado se torna parte das avaliações e toma consciência de seus sucessos e fracassos (MONEDERO MOYA, 1998).

Dito de outra maneira, na *autoavaliação*: todas as variáveis intervenientes na prática avaliativa, como métodos, procedimentos e processos, são consideradas (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004); o sujeito da avaliação está ciente e participa ativamente de seu processo de aprendizado e nela a responsabilidade do avaliado e a do avaliador recaem sobre a mesma pessoa (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASTILLO ARREDONDO, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003); atribui-se a ideia de autoaprendizagem e/ou de autonomia pessoal a elementos inter-relacionados, conduzindo ao desenvolvimento de um sistema educativo com permanentes atitudes formadoras (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Nesse sentido, a *autoavaliação* é autorregulável e, conseqüentemente, autocorrigível, ou seja, como ela faz parte de um processo de aprendizagem e de educação, deve ser programada dentro das atividades a serem propostas para a aprendizagem de cada unidade didática, adequando-se aos objetivos educacionais com adaptação de certo grau de dificuldades (IBAR, 2003).

O segundo agente da avaliação, denominado *heteroavaliação*, constitui-se como aquela em que o avaliador e o avaliado não são a mesma pessoa (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004). Costuma ser realizada dentro do próprio centro educativo. É o professor quem avalia seus alunos ou é a equipe de gerenciamento que avalia alguns aspectos da própria escola (CASANOVA, 1997; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). Diferentemente da *autoavaliação*, na *heteroavaliação*, o avaliador está localizado em uma posição mais distante do objeto ou sujeito avaliado (MONEDERO MOYA, 1998).

Ibar (2002) compreende que a *heteroavaliação* se constitui como uma iniciativa e esforço pessoal. É marcada pelo acompanhamento, monitoramento e orientação do professor. Há, no entanto, imposição de controle externo, que serve para verificação e julgamento das aprendizagens dos estudantes, ao mesmo tempo em que também serve aos educadores como avaliação de seu próprio ensino e atividade acadêmica em geral. Conforme o autor, a *heteroavaliação* se constitui basicamente de três momentos caracterizados como controles externos: seleção; orientação e monitoramento do aluno; e promoção de cursos e níveis de acordo com seu grau de maturidade.

O terceiro agente da avaliação, denominado de *coavaliação*, ocorre quando pessoas ou grupos pertencentes a um centro educativo se avaliam mutuamente, trocando seu papel alternadamente (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003, 2012). Dito de outra forma, é a avaliação realizada pelo grupo em relação a cada um de seus membros, incluindo o próprio professor (HIDALGO; SILVA, 2003). Nela se assume o papel de responsabilidade compartilhada sobre o processo humano de intercomunicação, funcionando como um *feedback* contínuo de todo o processo de ensino e de aprendizagem (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

Além de compreendê-la como uma *avaliação mútua*, Casanova (1997) acrescenta que, nesse caso, a avaliação é realizada por alunos e professores, após praticarem uma série de atividades, ou no final de uma unidade didática. Nesse caso, ambos podem avaliar aspectos que considerem importantes, assumindo para isso a lógica de um trabalho de equipe. Como exemplo, a autora destaca o colóquio, no qual são avaliados conjuntamente: o interesse das atividades, o conteúdo das obras, os objetivos alcançados, a suficiência dos recursos e, principalmente, as ações de destaque.

Independentemente do agente da avaliação, Lamas (2006) entende que é necessário considerar cada um dos sujeitos diretamente envolvidos (professores, alunos e seus possíveis vínculos), integrando-os sempre que possível. A autora ressalta, ainda, que, para trabalhar com a *autoavaliação* e a *coavaliação*, é recomendado realizá-las em uma instituição onde exista uma cultura de avaliação abrangente e colaborativa instituída. Em contrapartida, considera improvável que, em um centro educativo marcado por uma cultura exclusivamente heteroavaliadora, elas possam ser implementadas. Contudo, reforça que, para chegar a realizar um trabalho com os diferentes sujeitos da comunidade educacional, é necessário que essa decisão parta do coletivo institucional e não se concretize como uma reivindicação particular de um professor ou de um conjunto de profissionais.

Identificamos, a partir da análise das prescrições para o ensino dos agentes da avaliação, a necessidade de se repensar os sentidos atribuídos aos sujeitos da avaliação. A *autoavaliação*, por exemplo, tem sido assumida, em alguns casos, como instrumento avaliativo. No entanto, promovê-la significa colocar em prática uma série de diretrizes para consolidar a aprendizagem e corrigir erros. Além disso, ela serve para motivar e estimular os estudantes no interesse aos estudos, compartilhar expectativas, melhorar a autonomia e a autoconfiança. Ao mesmo tempo, a *autoavaliação* permite o desenvolvimento de valores e atitudes com base em seu próprio esforço e resultados.

Bustamante (2001), analisando os impactos da *heteroavaliação* a partir da Lei nº 115, do *Ministerio de Educación Nacional* da Colômbia (1994), destaca que por meio dela se avaliam e controlam os resultados dos projetos e programas educacionais, embora se esteja distante de alcançar o nível desejado pela lei. Nesse sentido, o autor considera que a *autoavaliação* deve ser o agente principal dentro do sistema educacional, ao passo que assumir a *heteroavaliação* resulta em uma perda para todos.

Embora sua prescrição seja tímida nas disciplinas analisadas, a *coavaliação* possui uma natureza que parece tentar estabelecer um equilíbrio entre o papel exercido pelo professor e o do aluno nas práticas avaliativas. Ou seja, nela, avaliador e avaliado não exercem posições hierárquicas, mas realizam a avaliação de forma dialogada e mutuamente executada. Com isso analisam tanto os processos de ensino como os de aprendizagem. Esse, talvez, seja o agente da avaliação que ainda carece de maior atenção e discussão, tanto no que se refere à revisão e inserção de bibliografias prescritas nos planos, como à necessidade de fazer sua prescrição nas ementas, conteúdos e objetivos de maneira geral nas disciplinas.

Identificamos, com base nas prescrições das 12 disciplinas, que a *autoavaliação* é abordada em todas elas. Em segundo lugar, está a discussão sobre a *heteroavaliação* que só deixa de ser contemplada pela disciplina da UDAII/CHL. A *coavaliação*, por sua vez, necessita ser prescrita: em duas disciplinas do Chile (UDAI/CHL e UDAII/CHL), nas duas da Colômbia (UCO/COL e IUCESMAG/COL), na do México (UABC/MEX), na do Uruguai (UDELAR/URY) e uma da Venezuela (UNELLEZ/VEN).

Compreendemos que os agentes da avaliação, seja por auto, seja por *heteroavaliação*, são importantes, melhor ainda quando associados à *coavaliação*. Retirar do processo avaliativo a *heteroavaliação* pode também apresentar limites e perdas, pois como o contexto escolar se constitui de diferentes sujeitos (professores e alunos), e cada um deles exerce um papel específico, isso faz com que a avaliação contemple todos esses indivíduos, o que não significa defender que a auto ou a *heteroavaliação* seja melhor e/ou a mais adequada, mas compreender que todos os agentes da avaliação são importantes e a articulação entre eles torna os processos avaliativos mais abrangentes, privilegiando ao mesmo tempo os aspectos objetivos, subjetivos e colaborativos.

Do mesmo modo que a escola se constitui de professores e de alunos, sua existência faz sentido com a presença e interlocução desses dois sujeitos dentro do sistema educativo. Assim os diferentes agentes da avaliação têm o seu papel e contribuição dentro de um projeto de escola mais amplo. Portanto, entender seus usos e efeitos durante o processo de formação inicial torna-se importante, principalmente para que as críticas não continuem a contrapor um

agente da avaliação a outro, mas que o ensino possibilite aos estudantes se apropriarem dos sentidos que envolvem os agentes da avaliação e estabelecer suas interpretações, de modo que façam usos deles de maneira adequada, quando estiverem no exercício de sua profissão.

#### 4.4.6 Tipos de avaliação

De acordo com as fontes, existe também a prescrição da tipologia definida como *tipos de avaliação*, dividida entre *normativa* e *criterial*. Elas foram prescritas nos planos a partir do tópico bibliografias conforme o Quadro 15.

QUADRO 15 – Disciplinas que prescrevem os *tipos de avaliação*

AVALIAÇÃO NORMATIVA E CRITERIAL	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam os momentos da avaliação
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UDEC/CHL	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003)
UNAB/CHL	Ahumada (2005); Casanova (1997)
UNACH/CHL	Castro Rubilar <i>et al.</i> (2004)
IUCESMAG/COL	Monedero Moya (1998)
UCO/COL	Casanova (1997)
UNL/ECU	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012); Mateo Andrés (2006)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1997)
UDELAR/URY	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998); Santos Guerra (1998)
UNELLEZ/VEN	Amengual (1989); Ibar (2002)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Conforme o Quadro 15, dez disciplinas fazem a prescrição dos tipos de avaliação com base nas bibliografias. Dessas, duas abordam somente a *avaliação criterial* (AMENGUAL, 1989; IBAR, 2002) e uma apenas a *avaliação normativa* (MATEO ANDRÉS, 2006). Todas as demais obras discutem os dois tipos.

De acordo com as bibliografias prescritas para o ensino dos tipos de avaliação, segundo o Quadro 15, há, do ponto de vista de seus autores, uma divisão interna entre *avaliação normativa* e *criterial*. No caso da *avaliação normativa*, seu enfoque pode ser *psicométrico* e/ou constituir-se como uma *avaliação normotética*. Já a *avaliação criterial* pode ter enfoque *edumétrico* ou se configurar em uma *avaliação ideográfica*.

Para Castro Rubilar *et al.* (2004), a *avaliação normativa* assume parâmetros de comparação em nível geral de um determinado grupo normativo (outros alunos, centros, programas, média da turma), focalizando principalmente o comportamento e o desempenho de um aluno em relação aos outros colegas (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). Entretanto, as informações

extraídas dos resultados desse tipo de avaliação podem ser precárias, pois não indicam o que o aluno aprendeu, mas apenas em que posição ele está em relação aos outros colegas do grupo (MONEDERO MOYA, 1998).

Assim, a *avaliação normativa* reflete diferenças interindividuais e, por esse motivo, também tem sido considerada uma abordagem ou modelo de avaliação tradicional. Segundo Ahumada (2005), esse aspecto tradicional se deve ao fato de a avaliação, com enfoque normotético, ter estado muito presente no campo educacional entre os anos de 1960 e 1980. Blázquez-Sánchez (1997) entende que, pelo fato de a *avaliação normativa* ter a intenção de comparar o resultado de um indivíduo com os de uma determinada população a qual pertence, ela aparece como externa ao sujeito, na medida em que a escala usada lhe é imposta externamente, sem levar em conta as condições de prática e os processos de aprendizagem.

A *avaliação criterial*, por sua vez, consiste basicamente em avaliar o comportamento em relação à conquista individual fundamentada em uma meta previamente definida (IBAR, 2002; AHUMADA, 2005), refletindo o crescimento intraindividual, sejam habilidades, sejam possibilidades para seu desenvolvimento (CASANOVA, 1997; CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004). Por apresentar caráter tecnológico, tendo em vista os resultados que ela pode oferecer (MONEDERO MOYA, 1998), esse tipo de avaliação envolve a formulação de objetivos educacionais anteriores para conduzir todo o processo e, conseqüentemente, permitir uma análise rigorosa dos resultados (AMENGUAL, 1989).

Nesse mesma direção, Blázquez-Sánchez (1997) acrescenta que geralmente suas funções incluem: fazer um balanço dos objetivos; diagnosticar dificuldades; e determinar se a estratégia utilizada foi apropriada. A ênfase dos objetivos operacionais, como indicadores do sucesso de um programa, reivindicou a necessidade de substituir a *avaliação normativa* pela *criterial*, na medida em que esta última fornece informações reais e descritivas sobre a situação do aluno em relação aos objetivos de ensino previamente planejados (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Casanova (1997) compreende que a *avaliação criterial* tenta corrigir a falha colocada pela *avaliação normativa* e propõe o estabelecimento de critérios externos, bem formulados, concretos e claros. Por outro lado, Santos Guerra (1998) estabelece uma crítica à *avaliação criterial*, destacando sua função hierarquizadora, pois delega poder ao avaliador que impõe critérios, aplica testes e decide quais devem ser as diretrizes de correção.

Comparando as diferenças básicas entre os dois tipos de avaliação, constatamos que a *normativa* está orientada à tomada de decisões sobre um programa ou método em relação a um determinado corpo discente; já a *criterial* valoriza as mudanças que ocorreram no aluno

como consequência de uma ação educativa sistematizada, com a finalidade de fornecer informações sobre a situação do aluno em relação aos objetivos de ensino (BOGOYA MALDONADO, 1999; AHUMADA, 2005; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Compreendemos, com base nas contribuições das diferentes bibliografias prescritas nos planos de disciplinas, que os tipos de *avaliação (normativa ou criterial)* tendem a assumir características distintas, de acordo com as finalidades que cada uma delas incorpora. Essas distinções podem ser estabelecidas pelo próprio professor ou por agentes externos ao processo de ensino e de avaliação.

Desse modo, justamente por existir uma distinção conceitual entre os dois tipos de avaliação e, ao mesmo tempo, com a identificação de que o tema não é prescrito para o ensino nas ementas, conteúdos e objetivos das 12 disciplinas, destacamos a necessidade de incorporar sua prescrição e ensino de maneira ampla em todos os planos.

Ressaltamos que o estudo dos tipos de avaliação é uma discussão fundamental a ser ensinada nos cursos de formação de professores, visto que muitas vezes se estabelecem críticas às avaliações externas, como se todas elas fossem apenas normativas com caráter classificatório e certificador. Isso reforça a necessidade de se entender o que significa avaliar por normas e/ou por critérios, quem os estabelece e com quais intencionalidades. Não se trata de sair em defesa de uma ou de outra, mas de interpretá-las e, com base no estudo e discussão nos cursos de formação de professores, entender que ambas podem se apresentar como desafios para a prática pedagógica na futura atuação profissional com avaliação.

#### 4.4.7 Naturezas da avaliação

A análise das fontes também evidenciou a prescrição da tipologia, denominada *natureza de avaliação* constituída pelas dimensões *quantitativa* e *qualitativa*, prescritas nos planos de oito disciplinas conforme o Quadro 16.

QUADRO 16 – Disciplinas que prescrevem as *naturezas da avaliação* (continua)

AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam as naturezas da avaliação
UDELAR/URY	Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997); Monedero Moya (1998)
UNEG/VEN	Rosales (2000)
UDAI/CHL	Monedero Moya (1998)
UNAB/CHL	Casanova (1997)



QUADRO 16 – Disciplinas que prescrevem as *naturezas da avaliação* (conclusão)

AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA	
Disciplinas	Bibliografias prescritas que abordam as naturezas da avaliação
IUCESMAG/COL	Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997); Bustamante (2001); Cerda (2000); Monedero Moya (1998)
UCO/COL	Casanova (1997)
UNL/ECU	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012)
UNELLEZ/VEN	Ibar (2002)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dois disciplinas do Quadro 16 prescrevem o ensino das *avaliações quantitativa e qualitativa* nos objetivos e conteúdos: “*Presentar la doble dimensionalidad de la evaluación del aprendizaje en Educación Física (cualitativa y cuantitativa), sus especificidades y sus posibles abordajes en el campo educativo*” (UDELAR/URY, 2004, p. 1); “*Modalidades de la evaluación: cuantitativa y cualitativa*” (UNEG/VEN, 2014, p. 3) e as outras seis nas bibliografias. Das obras prescritas nas disciplinas, seis contemplam as duas naturezas da avaliação (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997; CASANOVA, 1997; MONEDERO MOYA, 1998; ROSALES, 2000; IBAR, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012) e duas apenas a *avaliação qualitativa* (CERDA, 2000; BUSTAMANTE, 2001).

De acordo com as bibliografias prescritas para o ensino dessa *Tipologia Conceitual de Avaliação*, conforme o Quadro 16, a natureza de avaliação corresponde às características dos procedimentos avaliativos que fundamentam sua prática (CASTILHO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003). Segundo os autores, raramente a avaliação se desenvolve sob um único paradigma, pois, na prática, utilizam-se elementos de ambos, podendo-se dizer que, na avaliação, coexistem os dois paradigmas.

Para Rosales (2000), a avaliação, além de suas interpretações quantitativas e qualitativas, pode também ser classificada como avaliação uniforme e multiforme. As principais diferenças entre as duas naturezas de avaliação analisadas, do ponto de vista de Casanova (1997), encontram-se assim definidas: a) a *avaliação quantitativa* tem caráter objetivo, privilegia expressões numéricas, os dados são generalizáveis e as medidas são tomadas em longo prazo; b) a *avaliação qualitativa* tem caráter subjetivo, privilegia expressões descritivas, utiliza dados particulares e necessita de uma ação/intervenção imediata.

Para Monedero Moya (1998), a *avaliação quantitativa* é representada por um modelo positivista da ciência, pois seus dados e resultados privilegiam as medidas numéricas a partir das quais as hipóteses podem ser verificadas. De acordo com Casanova (1997), essa avaliação tende a fornecer poucos elementos sobre os processos de aprendizagem que estão sendo

avaliados, diminuindo com isso a possibilidade de se obter, por meio da avaliação, todas as virtualidades que ela permite. Ao mesmo tempo, a *avaliação quantitativa* não corresponde à realidade do currículo ministrado, mas a uma parte do currículo prescrito e, a partir daí, estima-se a conformidade ou não dos resultados com a norma instituída (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997).

Dessa maneira, a *avaliação quantitativa* ocorre quando características espaço-temporais discretas ou contínuas são escolhidas como aspectos a serem medidos e/ou quantificados. Como regra geral, as classificações focam seus critérios nos testes vinculados ao campo cognitivo (conhecimento e habilidades intelectuais), “[...] *dejando por fuera las que se refieren a aspectos propios del social, afectiva, psicomotriz o cultural, o que hacen parte de evaluación cualitativa*” (CERDA, 2000, p. 62).

Por outro lado, a *avaliação qualitativa* tenta descrever a realidade por meio de uma linguagem simples. É realizada com base em julgamentos de valor sobre as evidências e os dados extraídos da realidade avaliada. Ao atender à descrição do grau de intensidade em que uma qualidade é alcançada, não exime sua funcionalidade subjetiva. Logo, é preciso que essa descrição seja quantificada em escalas descritivas graduadas da qualidade, atitude ou valor a ser avaliado (IBAR, 2003).

Nesse caso, leva-se em consideração o currículo efetivamente ensinado, a especificidade da gestão institucional em relação à interpretação do conhecimento aprendido pelo aluno e as variáveis contextuais mais amplas que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem (MONEDERO MOYA, 1998). Para Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012), a *avaliação qualitativa* considera a capacidade de reflexão e análise. Como destacado por Cerda (2000), as informações obtidas por meio da *avaliação qualitativa* podem vir de várias fontes distintas e ser coletadas por um conjunto ilimitado de ferramentas e técnicas.

Nessa complexa interpretação da *avaliação educacional*, a natureza qualitativa conecta-se diretamente à realidade institucional, ao currículo e à prática docente, refletindo as estratégias cognitivas dos alunos quando eles produzem suas respostas nas provas que lhes são ofertadas (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997).

Embora existam outras possibilidades de explicar os usos, quantitativos ou qualitativos da avaliação, elas estão relacionadas com aspectos que privilegiam: a) no primeiro caso, a quantificação dos dados avaliados que, por sua vez, já possuem objetivos predefinidos e precisam ser alcançados e avaliados; e b) no segundo caso, as subjetividades que, mesmo se traduzindo em uma nota ao final, levam em consideração as características e as capacidades de cada indivíduo em relação a determinado processo de aprendizagem.

Identificamos, com base nas fontes, que as naturezas das avaliações foram prescritas em oito disciplinas (UNAB/CHL, UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU, UDELAR/URY, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN). Ao mesmo tempo, vimos a necessidade de incorporação do tema em outras quatro (UDAI/CHL, UDEC/CHL, UNACH/CHL e UABC/MEX).

Entendemos que as duas naturezas da avaliação não são nem funcionam de maneira isolada, mas precisam ser interpretadas a partir dos processos de aprendizagem que pretendemos alcançar. Não se trata de concordar com a avaliação meramente quantitativa e sim de reconhecer que ela exerce um papel importante dentro do processo avaliativo, porém, quando ocupa a centralidade da avaliação, corre o risco de ser criticada por não considerar os aspectos do ensino e da aprendizagem que fogem aos dados quantificáveis.

Seja a *avaliação quantitativa*, seja a *qualitativa*, é necessário obter delas todas as suas potencialidades. Isso corresponde a levar em consideração todo o processo avaliativo, de modo que as tomadas de decisões não sejam imediatistas e, caso os dados obtidos venham a assumir características quantificáveis, que eles sejam uma expressão das aprendizagens efetivamente alcançadas.

Não devemos negar a importância dos conceitos e dos demais aspectos quantitativos imbricados nos processos avaliativos, pois, sem eles, como se pode chegar a uma conclusão de que os objetivos educacionais foram alcançados? Por outro lado, negar os aspectos qualitativos na avaliação é o mesmo que desconsiderar o sujeito da aprendizagem que tem características culturais, sociais e emocionais próprias e, portanto, o conhecimento do qual se apropriou assume sentidos que também são próprios. O desafio que fica, em todo caso, é proporcionar aos alunos em formação inicial de professores oportunidades para que identifiquem as diferentes tipologias, quem e em que momento são realizadas e quais seus possíveis impactos no âmbito individual e no contexto educacional mais amplo, tendo em vista, sobretudo, que eles sejam capazes de identificar os aspectos complementares entre ambas as naturezas avaliativas.

Em todo caso, não basta criticar uma ou outra natureza de avaliação, ou simplesmente sobrepô-las, mas é preciso avançar na discussão e na compreensão dos seus impactos nos sistemas educativos de maneira ampla nos diferentes níveis de ensino (infantil, primário, secundário e superior) para ajudar na reflexão e escolha das melhores abordagens para momentos específicos da avaliação.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

De maneira geral, entendemos que, embora as *Tipologias Conceituais de Avaliação* analisadas neste artigo estejam divididas em sete categorias, essa classificação não é unânime nem estanque, mas elas podem aparecer de maneiras distintas, de acordo com o ponto de vista de cada avaliador e as intencionalidades dos professores das disciplinas que as prescreveram. Com isso uma ação avaliativa pode se fundamentar em todas essas tipologias, desde seu planejamento até a emissão de um resultado final; por outro lado, pode partir de uma delas sem levar em conta as demais.

As prescrições do ensino das *Tipologias Conceituais de Avaliação*, ainda que tenham sido analisadas considerando os cursos de formação de professores de Educação Física, evidenciaram que elas não se caracterizam como temas exclusivos para este curso em específico, mas são conceitos gerais e importantes de serem ensinados em qualquer área de formação de professores.

Em face disso, não foi com estranhamento que vimos um reduzido debate relacionando as *Tipologias Conceituais de Avaliação* com a área da Educação Física. Nesse sentido, buscamos os motivos que podem ter levado a essa caracterização e identificamos quatro movimentos em relação à oferta das disciplinas: a) seis são oferecidas pelo Departamento de Educação e não apresentam a palavra Educação Física no título (IUCESMAG/COL, UDAII/CHL, UDEC/CHL, UNAB/CHL, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN); b) três não especificam a área de oferta da disciplina nem trazem em seu título a palavra Educação Física (UCO/COL, UNACH/CHL e UNL/ECU); c) duas são ofertadas pelo Departamento de Educação Física e têm a palavra no título (UDAI/CHL e UABC/MEX); d) e uma é oferecida pelo Departamento de Educação Física, mas não apresenta a palavra no título (UDELAR/URY).

Mesmo diante das variadas *Tipologias Conceituais de Avaliação*, elas são comuns a todas as áreas de formação, principalmente aquelas associadas diretamente ao campo da educação e da avaliação. Ou seja, o sentido e as características do avaliar são definidos pelo olhar específico de cada área de conhecimento e pelos saberes que constituem os processos de ensino e de aprendizagem dos componentes curriculares ou que constituem a formação de professores. Por esse motivo ressaltamos a importância de estudar, prescrever, ensinar e aprender sobre elas.

As comparações entre os conteúdos prescritos das disciplinas evidenciaram que cinco prescrevem o ensino de todas as sete *Tipologias Conceituais de Avaliação* (UNAB/CHL,

IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU e UNELLEZ/VEN). Também identificamos que duas tipologias (*finalidade e agentes*) foram prescritas em 12 disciplinas, demonstrando que ambas as *Tipologias Conceituais de Avaliação* têm ocupado espaço central nas disciplinas, tanto na sua prescrição na forma de conteúdos e objetivos como na sua articulação com o tópico bibliografias.

Quando analisamos as intencionalidades (CERTEAU, 1994) dos professores das disciplinas ao prescreverem as *Tipologias Conceituais de Avaliação* nos cursos de Educação Física de seis países da América Latina (Chile, Colômbia, Equador, México, Uruguai e Venezuela), percebemos que a mobilização dos conceitos se fundamenta em diferentes bibliografias (41).

Do ponto de vista da tipologia, não há grandes diferenças entre as definições das bibliografias prescritas. De maneira geral, o que as diferencia são as concepções e as intencionalidades que fundamentam esses conceitos nos processos de avaliação. Dependendo do que se pretende a partir de determinada prática avaliativa, podem prevalecer os aspectos que se aproximam da *avaliação final*, de caráter *somativo*, com extensão *parcial*, fundamentada na *heteroavaliação* do tipo *normativa* e que tem como finalidade produzir dados quantitativos. Esse é um exemplo típico em que se empregam todas as sete *Tipologias Conceituais de Avaliação* que têm como base uma concepção de *avaliação por objetivos*. Por outro lado, podem ser feitas associações semelhantes, que consideram aspectos das sete tipologias, mas que estão fundamentadas em outras concepções avaliativas que, por sua vez, são determinadas pela intencionalidade do avaliador.

Essas definições conceituais (tipologias) reforçam o caráter formativo do seu estudo nos cursos de formação de professores, principalmente quando compreendemos o papel que a avaliação ocupa na educação escolarizada. Negligenciar e ou reduzir essa discussão, seja por ausência de uma disciplina específica, seja por escolhas pessoais dos professores que a ministram, diminui suas potencialidades na vida profissional dos futuros professores.

Assim, entendemos que os cursos de formação devem contemplar a discussão de avaliação em seus aspectos históricos, suas abordagens teóricas e suas proposições na forma de instrumentos avaliativos. Com isso reforçamos a necessidade e urgência de repensar os currículos de formação daqueles cursos que não ofertam uma disciplina específica, bem como da reformulação dos planos de disciplinas que têm dedicado pouca atenção às diferentes *Tipologias Conceituais de Avaliação*.

Compreendemos que o *uso* de determinadas tipologias é definido por aquilo que se pretende com a prática avaliativa. Dessa forma, a prescrição do ensino dos conceitos é

importante a ponto de deixar o avaliador e o avaliado cientes da sua ação. Mesmo diante da diversidade de *Tipologias Conceituais de Avaliação* existentes, essas, por sua vez, encontram-se relacionadas com a ampliação dos conceitos ao longo dos últimos anos, visto que não foram percebidos abandonos nem ausências de determinados conceitos, mas a ampliação de alguns deles por meio de incorporação de novos sentidos.

Fundamentados em Bloch (2001) sobre os sentidos atribuídos a determinadas palavras (*Tipologias Conceituais de Avaliação*), na relação com as intencionalidades (CERTEAU, 1994) daqueles que as prescrevem, identificamos que nem sempre elas assumem o mesmo sentido nas diferentes disciplinas. Nesse caso, captamos, no campo conceitual das tipologias, quatro aspectos: a) aqueles que fazem a interpretação de um determinado conceito de forma distinta; b) aqueles que se aproximam nas delimitações conceituais; c) aqueles que compreendem da mesma maneira o significado semântico dos conceitos; e d) aqueles que ampliam a possibilidade interpretativa das *Tipologias Conceituais de Avaliação*, mas que, ao mesmo tempo, compreendem que essa ampliação pode reforçar a confusão interpretativa já existente, envolvendo os conceitos da avaliação.

O avanço na compreensão do tema avaliação, em suas diferentes *Tipologias Conceituais de Avaliação*, tem sido amplo e profícuo, sobretudo no uso e aplicabilidade dos conceitos, porém é preciso levantar novos questionamentos, principalmente envolvendo as intencionalidades dos avaliadores em relação ao uso de determinadas tipologias e seus impactos nos agentes que, direta ou indiretamente, são influenciados por seus resultados.

Diante do exposto, destacamos que, no âmbito das *Tipologias Conceituais de Avaliação*, é preciso distinguir seus conceitos secundários que estão mais relacionados com questões teóricas que foram se aprimorando ao longo das décadas. Para compreendê-las, fazem-se necessários estudos futuros que se dediquem a analisar as concepções de avaliação e as abordagens teóricas que oferecem as bases para elas com o objetivo de discutir suas intencionalidades e seus impactos para pensar práticas avaliativas, tanto para o contexto de formação de professores, como para sua intervenção na educação básica.

## CAPÍTULO V

### PRESCRIÇÃO/ENSINO DE TEORIAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CHILE, COLÔMBIA, EQUADOR, URUGUAI E VENEZUELA

#### 5.1 INTRODUÇÃO

A *avaliação educacional* se tornou um campo de estudos e, conseqüentemente, foi abrindo vertentes com diferentes possibilidades investigativas. Esforços como esses podem ser vistos em pesquisas que desde a década de 1980 têm se debruçado sobre as concepções de avaliação e suas finalidades (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987; MONEDERO MOYA, 1998; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; BORGES; ROTHEN, 2019). Outros autores estabelecem suas análises a partir das abordagens teóricas que têm seus desdobramentos em concepções de avaliação (LUCKESI, 1992; FERNANDES, 2009; STIEG *et al.*, 2018).

Os pesquisadores que analisaram a avaliação a partir das concepções, fizeram uma classificação histórica a partir de sete concepções de avaliação: a) *orientada aos objetivos* de Ralph Tyler; b) *baseada no método científico* de Edward Suchman; c) *alicerçada no planejamento* ou valor agregado de Lee Cronbach; d) *orientada ao aperfeiçoamento* tendo em vista o contexto, as informações, os processos e os produtos de Daniel Stufflebeam; e) *responsiva* de Robert Stake; f) *iluminativa* de Malcom Parlett e Dan Hamilton; e g) *qualitativa* de Michael Scriven (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987; MONEDERO MOYA, 1998; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; BORGES; ROTHEN, 2019).

Fernandes (2009), em Portugal, salienta que a avaliação nas escolas ou nos sistemas educacionais são reflexos das teorias da aprendizagem que as sustentam. Desse modo, as abordagens teóricas baseadas no pensamento psicológico behaviorista de Hull, Skinner e Gagné se fundamentam em uma concepção de *avaliação psicométrica* e ao predomínio de testes objetivos que enfatizavam a memória mecânica. Em contrapartida, o autor propõe a concepção de *avaliação formativa alternativa*, com base em princípios de diferentes abordagens teóricas: *Cognitivismo, Construtivismo, Psicologia social, Teoria Sociocultural e Teoria Sociocognitiva*. Fernandes (2009) defende que essa concepção de avaliação é a mais adequada para o contexto educacional, devido ao seu caráter pedagógico, integrado ao ensino

e à aprendizagem, e também por ser deliberativa e interativa com função reguladora e de melhoria das aprendizagens dos alunos.

Movimento semelhante foi realizado no Brasil por Luckesi (1992) que, ao analisar a configuração da *avaliação da aprendizagem*, o fez por meio das correntes pedagógicas, classificando-as em tradicional, escolanovista e tecnopedagógica. O autor identificou que, na corrente tradicional, prevalecem as concepções: jesuítica, comeniana e herbartinana. Conseqüentemente, nela a avaliação, além de ser formal, disciplinadora e exterior ao processo de ensino-aprendizagem, está articulada ao controle dos educandos.

Já na corrente escolanovista, ancorada nas concepções montessoriana e deweyana, a prática pedagógica está centrada na ação da subjetividade (aspectos relacionados com sentimentos, emoções, conhecimentos, desenvolvimento e dinâmica de vida ativa), exigindo, assim, uma avaliação com caráter dinâmico, auxiliar e orientador, interna ao sujeito da aprendizagem. A corrente tecnopedagógica corresponde a uma teoria contemporânea destinada a orientar a educação sistematizada. Nela predominam as concepções de avaliação tyleriana, bloomiana e gronlundiana, caracterizando-se como um instrumento de controle da qualidade do ensino e da aprendizagem em que são considerados fatores como a eficiência e o disciplinamento externo (LUCKESI, 1992).

Com um recorte diferente, porém nas abordagens teóricas e nas concepções de avaliação, Stieg *et al.* (2018) constataram a articulação entre a prescrição e o ensino da avaliação nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física em oito Universidades Federais brasileiras. Dentre os achados dos autores, destacam-se as abordagens teóricas: *Crítica* (com as concepções *diagnóstico-democrática*, *dialético-libertadora*, *emancipatória*, *formativa*, *formativa integradora*); *Construtivista* (concepção *mediadora* e *formativa reguladora integradora*); *Estruturalista* (*formativa reguladora*); *Estudos Culturais* (*prática investigativa*); e *Behaviorista* (*diagnóstica formativa*). Salientam, ainda, que as concepções fundamentadas na abordagem mais recorrente (crítica) revelam que essa também é a concepções de formação desses cursos.

Analisando esses estudos, concluímos que há uma tímida produção que estabelece suas análises na correlação entre a abordagem teórica, concepções de avaliação e de formação de professores. Entendemos que esses tipos de análises oferecem os elementos se para compreender as concepções para além da sua finalidade, mas também as concepções de formação de sujeito e de sociedade que as constituem.

Diante da variedade de abordagens teóricas e de concepções de avaliação existentes e seus desdobramentos nos processos de ensino e de aprendizagem, questionamos: qual a



importância de se prescrever e proporcionar o estudo das teorias e concepções de avaliação nos cursos de formação de professores? Quais implicações esses conhecimentos podem trazer para o futuro exercício da docência?

Ao assumirmos o estudo das abordagens teóricas e das concepções de avaliação, compreendemos que elas não operam de maneira isolada, pois, conforme salienta Chueiri (2008), elas estão a serviço de um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação. Por isso a avaliação não é um fim em si mesma, mas está delimitada

[...] por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Em face ao exposto, objetivamos, neste estudo, analisar e compreender como os cursos de formação de professores em Educação Física em instituições da América Latina hispanofalantes têm trabalhado com a avaliação, desde sua prescrição ao uso de um conjunto de bibliografias para o seu ensino, sobretudo para entender quais abordagens teóricas e concepções avaliativas estão presentes nesses cursos.

Entendemos que uma *concepção de avaliação* se constitui a partir de uma *abordagem teórica* que permite sua conceituação e a delimitação de práticas avaliativas.<sup>47</sup> Além disso, a constituição dessas concepções pode revelar o modo como operam suas teorias e, conseqüentemente, seus usos em contexto da formação de professores. Compreendemos, assim como Shadish, Cook e Leviton (1991), que as concepções de avaliação devem ser analisadas a partir das suas abordagens teóricas, para identificar suas proposições, quando e onde podem ser utilizadas e os resultados a serem alcançados.

## 5.2 MARCO TEÓRICO

Fundamentamos as análises no conceito de *abordagem teórica*, entendendo que ela permite ao pesquisador situar seu objeto de estudos e suas inquietações no âmbito da área de conhecimento em que está inserido (Antropologia, Biologia, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia). Nela reside a representação histórica, os modos de conceber o homem e o mundo condizentes com as mudanças socioculturais e teóricas em termos epistemológicos e práticos (BOCK *et al.*, 2001; SILVA *et al.*, 2018). Por isso a compreensão de qualquer

---

<sup>47</sup>Todas as definições conceituais das concepções de avaliação encontram-se no glossário da presente tese.

fenômeno parte do próprio entendimento sobre a conceituação dele, que é definida, de modo distinto, pela área do conhecimento e pela abordagem teórica.

Por *concepção de avaliação*, compreendemos ser o modo como cada autor de uma determinada bibliografia a concebe, atribuindo-lhe uma denominação específica que, por sua vez, está intimamente relacionada com as “[...] mudanças que vêm ocorrendo em relação às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas” (CHUEIRI, 2008, p. 62). De maneira geral, esses conceitos (concepções) “[...] correspondem a um conjunto de atividades ou práticas que um teórico ou grupo de teóricos prescrevem e nelas acreditam como as melhores maneiras de fazer e realizar a avaliação” (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013, p. 35, tradução nossa). Além disso, compreendemos, de acordo com Castro Rubilar *et al.* (2004, p. 85), que, tanto

*La evaluación, al igual que el currículum es un concepto polisémico, puesto que dependerá de la perspectiva teórica desde donde se enuncie la definición que se le dé. En este marco, estimamos que los conceptos no se dan ‘a priori’, dado que ellos son reconceptualizados en el contexto de la práctica, a partir de las concepciones de escuela, hombre y sociedad que se busca promover.*

Nesse sentido, delimitamos, como marco conceitual, *abordagem teórica*, entendida como aquela que oferece as bases epistemológicas de uma dada área de conhecimento e, portanto, influencia as maneiras de se constituir uma determinada *concepção de avaliação*. Esta última é assumida aqui como uma construção teórica a partir de um conjunto de ideias que lhes conferem um estatuto de concepção.

Além disso, articulamos essa discussão ao conceito de *formação de professores*, que se constitui como o fio condutor das análises, pois a prescrição do ensino das teorias e concepções de avaliação se dá nos cursos de formação docente. Para Nóvoa (2017), é preciso pensar a formação profissional de professores para o exercício da profissão docente. Especificamente sobre o papel das disciplinas no contexto da formação, o autor destaca que

O ensino das disciplinas não pode ser verticalizado, devendo integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência [...]. Não é um conhecimento menor ou simplificado. É um conhecimento diferente, ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e, acima de tudo, das suas potencialidades para a formação de um ser humano (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Entendemos, assim como o autor, que a constituição da profissionalidade docente não consiste apenas em preparar o professor do ponto de vista técnico, científico e pedagógico. A formação de professores, como formação profissional universitária, precisa estar destinada ao

exercício da profissão, ou seja, deve ter como centralidade formar para o exercício da docência. Por isso, “Talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como [cada curso] cuida da formação dos seus futuros profissionais” (NÓVOA, 2017, p. 1114). No caso deste estudo, o interesse está em identificar e analisar como os cursos de formação de professores em Educação Física, nos países da América Latina hispanofalantes, têm proporcionado o ensino das teorias e concepções de avaliação.

Com isso, as análises se constituíram a partir do modo como os planos de disciplinas prescrevem o ensino sobre teorias e concepções de avaliação e em que medida as bibliografias referenciadas contemplam e/ou apresentam indícios de seu ensino. Entendemos que cada bibliografia se fundamenta em uma determinada abordagem teórica e concepção de avaliação e, portanto, podem existir aproximações e distanciamentos entre o conjunto de bibliografias e, conseqüentemente, entre as disciplinas/cursos analisadas.

Buscamos, no conteúdo das bibliografias, a essência das abordagens teóricas e das concepções de avaliação, entendendo, assim como Hansen, Alkin e Wallace (2013), que elas estão associadas a um autor específico ou grupo de coautores e são descritas em detalhes suficientes para serem vistas/reconhecidas como uma abordagem coerente.

Para esses autores é possível que existam crenças ou valores (suposições) informando e justificando determinada concepção de avaliação. Smith (2007) defende que tais crenças, quando desconectadas do contexto e realizadas por um grupo de indivíduos, como ideologia de avaliação, distinta da abordagem ou teoria que as fundamentam, podem gerar equívocos e incompreensão dos seus resultados. Corroboramos o pensamento desses autores, quando explicam que não é interessante que existam desconectividades entre a abordagem teórica e a concepção de avaliação, pois elas precisam estar alinhadas por pressupostos fundamentais e aspectos da própria abordagem, o que reforça a necessidade de compreendê-las no contexto da formação de professores.

Entendemos, ainda, que toda análise que parte de fontes oriundas de contextos distintos deve basear-se no método comparativo (BLOCH, 1998), com o objetivo de captar as aproximações e distanciamentos entre essas culturas e esses contextos.

Ressaltamos que essa discussão se faz necessária tanto para a área da Educação, de maneira mais ampla, como para a área da Educação Física, visto que ambas têm em comum elementos didático-pedagógicos e, dentre eles, as práticas de ensino e de avaliação, o que exige dos professores em formação e dos que atuam na docência uma aproximação constante de teorias que contribuam para o conhecimento e a proposição de práticas avaliativas em contexto de atuação profissional.

Partindo das abordagens teóricas e concepções de avaliação predominantes nos cursos de formação de professores em Educação Física da América Latina, foi necessário analisá-las levando em consideração aspectos que fundamentam os estudos historiográficos, pois, conforme Bloch (2001), na trajetória histórica da humanidade, as pessoas tendem a manter as palavras, porém atribuindo-lhes novos significados. Desse modo, ao assumirmos as abordagens teóricas e as concepções de avaliação como palavras repletas de sentidos, não poderíamos descrevê-las simplesmente por sua etimologia, mas estudar seus sentidos “[...] à ‘semântica histórica’ cujo renascimento hoje é preciso buscar” (BLOCH, 2001, p. 31).

Nessa busca, questionamos: quais são as abordagens teóricas e concepções de avaliação presentes em cada curso/país? Ainda que os cursos sejam ofertados em contextos culturais distintos, é possível identificar uma unidade ou aproximação entre as abordagens teóricas, concepções de avaliação e de formação de professores em Educação Física? Existem distanciamentos, quais são e o que os caracterizam?

Apesar dos processos de constituição das abordagens teóricas e concepções de avaliação, entendemos que, em alguns casos, os “[...] empréstimos carecem de unidade. Os documentos tendem a impor sua nomenclatura” (BLOCH, 2001, p. 136). Em específico, não nos interessa julgar os usos das abordagens e concepções, nem contrapor as ideias de uma bibliografia sobre as de outra, mas evidenciar suas especificidades, considerando o contexto em que se encontram.

Ainda que fossem identificadas aproximações ou variações em relação às abordagens teóricas e às concepções de avaliação presentes nas fontes, seja pelo tempo em que foram produzidas, seja pelo espaço geográfico em que foram prescritas, todos esses documentos necessitaram ser analisados na sua particularidade e íntegra, para que, depois de esmiuçados, pudessem ser reconstituídos em um processo que se assemelha à confecção de uma colcha de retalhos (GINZBURG, 1989). Só assim foi possível estabelecer pontos de conexão, aproximações e distanciamentos, o que permitiu compreender os fatos por meio das comparações e das verossimilhanças.

Sobre a importância de não rotular os autores nem julgá-los a partir das concepções de avaliação que eles apresentam, pontuamos, assim como Flórez (1999, p. 27), que:

*[...] el encierro de cada comunidad científica es aparente. Sus miembros están atravesados por intereses y concepciones del mundo propio de su época, de su país, de la tradición, de su clase social, y por las demandas socioeconómicas que la sociedad que el Estado formulan al científico.*

Por esse motivo, ao analisarmos as fontes a partir desse marco teórico, entendemos que a entrada pela abordagem teórica, as concepções de avaliação que as sustentam e sua presença nas disciplinas específicas de avaliação nos oferecem indícios para compreender as concepções de formação presentes nos cursos de Educação Física em países da América Latina hispanofalantes. Com isso, é possível captar qual formação está sendo ofertada para pensar a atuação profissional docente em Educação Física e a avaliação destinada ao contexto escolar, pois, conforme salienta Nóvoa (2017, p. 1114): “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação”.

### 5.3 METODOLOGIA

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), alicerçada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001). Também se fundamenta no método comparativo (BLOCH, 1998), com o objetivo de compreender semelhanças e diferenças existentes entre as fontes, que são constituídas por planos de disciplinas específicas de avaliação, compreendidos aqui como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000), e as bibliografias referenciadas nesses planos. Para a análise, focalizamos as abordagens teóricas e as concepções de avaliação assumidas nesses documentos.

Partimos, inicialmente, do banco de dado já existente, construído na Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do projeto guarda-chuva *Avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina: diálogos com alunos*, que possui financiamento assegurado pelo Edital Universal CNPq nº 28/2018, com o Processo nº 435.310/2018-6. A constituição do banco de dados do projeto guarda-chuva ocorreu a partir de quatro critérios: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina de língua espanhola; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre *avaliação educacional*; d) ter acesso aberto ao plano de disciplina de avaliação e/ou demonstrar interesse em participar da pesquisa, confirmando por *e-mail*; e) ter prescrito bibliografias que apresentem em seus títulos palavras relacionadas com avaliação na Educação. Dentre os 18 países da América Latina hispanofalantes, cinco atenderam a todos os critérios: Chile, Colômbia, Equador, Uruguai e Venezuela, somando um total de 11 disciplinas, conforme a Tabela 4.

TABELA 4 – Critérios de inclusão das disciplinas por país/instituição

<b>Critério a</b>	<b>Critério b</b>	<b>Critério c</b>	<b>Critério d</b>	<b>Critério e</b>
Países	Número de instituições que oferecem curso de Educação Física	Número de instituições que ofertam a disciplina de avaliação	Número de planos de disciplinas acessados	Número de planos que prescrevem bibliografias sobre avaliação na Educação
Argentina	71	4	<b>2</b>	<b>0</b>
Chile	24	17	<b>5</b>	<b>5</b>
Colômbia	24	6	<b>2</b>	<b>2</b>
Equador	8	1	<b>1</b>	<b>1</b>
México	16	2	<b>1</b>	<b>0</b>
Peru	5	2	<b>0</b>	<b>0</b>
Uruguai	2	2	<b>1</b>	<b>1</b>
Venezuela	6	4	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>38</b>	<b>14</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados da Tabela 4 foram obtidos a partir do levantamento dos contatos (*e-mails* e números telefônicos) da direção e da coordenação dos cursos disponíveis nos *websites* das instituições. Em seguida, redigimos um ofício explicando os objetivos da pesquisa, com convite para participação do estudo, solicitando o plano de disciplina por *e-mail*. Esse processo ocorreu, em um primeiro momento, no mês de janeiro de 2017 e foi repetido nos meses de agosto de 2018 e maio de 2019.

QUADRO 17 – Relação de disciplinas por país e instituição

<b>País</b>	<b>Institución/país</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Chile</b>	UDEC/CHL	<i>Evaluación de aprendizajes</i>
	UNACH/CHL	<i>Metodología y evaluación de la Educación Física</i>
	UNAB/CHL	<i>Evaluación educacional</i>
	UDAI/CHL	<i>Currículum y evaluación</i>
	UDAI/CHL	<i>Evaluación educacional</i>
<b>Colômbia</b>	IUCESMAG/COL	<i>Teoría de la evaluación escolar</i>
	UCO/COL	<i>Evaluación educativa</i>
<b>Equador</b>	UNL/COL	<i>Evaluación curricular</i>
<b>Uruguai</b>	UDELAR/URY	<i>Evaluación</i>
<b>Venezuela</b>	UNEG/VEN	<i>Evaluación del aprendizaje</i>
	UNELLEZ/VEN	<i>Evaluación de los aprendizajes</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 17, constam os países, os nomes das instituições, suas siglas e os títulos das disciplinas correspondentes a cada uma delas. Para sua produção, levamos em consideração as informações presentes nos *websites* das instituições.

Após levantamento das fontes, organizamos as bibliografias referenciadas nos planos em dois blocos: a) as que não apresentavam a palavra avaliação nos títulos; e b) as que

mencionavam o tema tanto no idioma espanhol (*antropometria, evaluación, pruebas e/ou tests*), como em inglês (*assessment, evaluation, measurement e/ou test*).

Do total de 204 bibliografias prescritas nos 14 planos, 113 não apresentavam a palavra avaliação em seus títulos e 91 sim. Em seguida, procedemos a uma nova classificação das bibliografias a partir de duas categorias: a) as que articulavam o tema avaliação a uma discussão na área da Educação (70); e b) as que relacionavam o tema com a área da Educação Física (21). Contudo, assumimos, para análise deste estudo, aquelas pertencentes à primeira categoria (Educação), correspondendo, assim, às bibliografias de avaliação prescritas em 11 planos de disciplinas de cinco países (Chile, Colômbia, Equador, Uruguai e Venezuela).<sup>48</sup>

Para tabulação dos dados, fizemos seu tratamento manualmente no *Excel* em dois arquivos separados. O primeiro foi organizado com base nas disciplinas e nos trechos do plano em que foi prescrito o ensino de teorias e/ou concepções de avaliação. O segundo arquivo levou em conta os autores das 70 bibliografias, suas abordagens teóricas e as concepções de avaliação assumidas nas obras.

Por fim, cruzamos os dados dos dois arquivos, o que permitiu produzir *a posteriori* tópicos de análises com base nas concepções de avaliação recorrentes nas diferentes disciplinas/bibliografias. Todo esse processo esteve fundamentado no método comparativo (BLOCH, 1998), partindo do pressuposto de que existem diferenças geográficas e culturais em relação aos contextos de oferta das disciplinas e às bibliografias nelas prescritas. Por esse motivo, necessitaram ser interpretados, primeiramente, nas suas especificidades, para, em seguida, estabelecer comparações.

O fichamento das bibliografias consistiu na leitura, na íntegra, de todas elas e na produção de uma tabela contendo seis itens: a) nomes dos autores; b) síntese geral de cada obra; c) abordagem teórica e concepção de avaliação; d) tipologias conceituais de avaliação; e) instrumentos avaliativos; e f) referências bibliográficas. Para este estudo, dedicamo-nos à análise do item *c* (abordagem teórica e concepção de avaliação). Por fim, revisamos as sínteses fazendo ajustes e categorização dos dados de acordo com as aproximações e distanciamentos.

Outro processo de análise consistiu na identificação da prescrição do ensino das teorias e concepções de avaliação nas disciplinas, conforme Quadro 18. Nele especificamos: as siglas dos cursos/país; se há ou não a prescrição do tema; local do plano onde são

---

<sup>48</sup>De 14 disciplinas que compõem o banco de dados, duas da Argentina (ISEFFD/ARG e UM/ARG) e uma do México (UABC/MEX) prescrevem apenas bibliografias sobre avaliação da área da Educação Física e, portanto, foram analisadas separadamente no capítulo VI.

mencionadas; quantitativo de bibliografias referenciadas por plano que abordam determinada concepção de avaliação; e seus respectivos autores.

Para produção do Quadro 18, comparamos os títulos das 70 bibliografias que abordam o tema a partir da área da Educação, resultando em 58 títulos diferentes.<sup>49</sup> Em 50 delas foi possível captar as concepções de avaliação e as abordagens teóricas que as fundamentam. Desse modo, constituem-se como fontes de análise e discussão deste estudo 11 planos de disciplinas de cinco países (Chile, Colômbia, Equador, Uruguai e Venezuela) e 50 bibliografias.

QUADRO 18 – Disciplinas e bibliografias da Educação que prescrevem concepções de avaliação

Instituição/país	Local do plano onde é prescrito	Bibliografias
UDEC/CHL	Objetivos e bibliografias	Castillo Arredondo (2002, 2003); Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Chile (2006); Coll, Barberá e Onrubia (2000); Flórez (1999); House (1994); Jorba e Sanmartí (2000); Santos Guerra (1996a, 1996b); Stake (2006)
UNAB/CHL	Conteúdos, objetivos e bibliografias	Ahumada (2005); Casanova (1997); De La Torre (1994)
UNACH/CHL	Conteúdos e bibliografias	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Castro <i>et al.</i> (2006); Lamas (2006); Muñoz Vega (2006)
UDAI/CHL	Bibliografias	Monedero Moya (1998)
UDAI/CHL	Objetivos e bibliografias	Ballester (2000); Castillo Arredondo (2002); Chile (2009, 2018); Monereo (2009); Stobart (2010)
IUCESMAG/COL	Conteúdos e bibliografias	Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997); Bogoya Maldonado (1999); Bustamante (2001); Castillo Arredondo (2002); Cerda (2000, 2003); Delgado (1996); Monedero Moya (1998); Niño Zafra (1998); Santos Guerra (1996b, 2003)
UCO/COL	Objetivos e bibliografias	Bustamante (1994); Casanova (1997); Lafourcade (1998); Pérez e Bustamante (1996)
UNL/ECU	Bibliografias	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012); Mateo Andrés (2006)
UDELAR/URY	Conteúdos, objetivos e bibliografias	Bertoni, Poggi e Teobaldo (1997); Camilloni (1998); Fernández Pérez (1986); Hoffmann (1991); Monedero Moya (1998); Sales e Torres (1993); Santos Guerra (1998)
UNEG/VEN	Conteúdos, objetivos e bibliografias	Coll e Martín (1996); Hidalgo e Silva (2003); Rosales (2000)
UNELLEZ/VEN	Conteúdos, objetivos e bibliografias	Alfaro (2000); Amengual (1992); Ibar (2002); Lafourcade (1972); Santos Guerra (2003); Shaw (2003)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o Quadro 17, nove disciplinas (UDEC/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UDELAR/URY, UNEG/VEN e

<sup>49</sup>Nessa contagem estão incluídas as repetições das bibliografias dos autores: Monedero Moya (UDAI/CHL, IUCESMAG/COL e UDELAR/URY); Castillo Arredondo (UDEC/CHL, UDAI/CHL e IUCESMAG/COL); Castillo Arredondo e Cabrerizo (UDEC/CHL, UNACH/CHL e UNL/ECU); Flórez Ochoa (UDEC/CHL e IUCESMAG/COL); Casanova (UNAB/CHL e UCO/COL); Bertoni, Poggi e Teobaldo (IUCESMAG/COL e UDELAR/URY); Santos Guerra (UDEC/CHL, UDAI/CHL e IUCESMAG/COL).



UNELLEZ/VEN) prescrevem no conteúdo e/ou objetivos o ensino de teorias e/ou concepções de avaliação e duas não o fazem (UDAI/CHL e UNL/ECU), porém todas referenciam bibliografias para abordar o tema.

Estabelecemos como critérios a preservação dos conceitos e das informações de acordo com o conteúdo das bibliografias, pois, da mesma forma que um avaliador pode “[...] sugerir maneiras de organizar as atividades e metas identificadas pelas partes interessadas ao desenvolver uma lógica de programa modelo, nós também, por necessidade, impusemos um pedido à lógica dos conceitos descritos nessas teorias” (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013, p. 38, tradução nossa).

A opção por analisar, em profundidade, as concepções de avaliação na correlação com as abordagens teóricas que lhes oferecem suporte foi uma alternativa adotada para possibilitar comparações dessas abordagens e suas concepções com as perspectivas de formação de professores em Educação Física nos diferentes países da América Latina hispanofalantes. Nesse sentido, as análises se basearam especificamente nos conteúdos das bibliografias e não na trajetória de produção dos autores. Portanto, por conseguinte, não nos interessou rotular as obras, mas evidenciar as especificidades e potencialidades de cada uma delas dentro dos cursos de formação de professores como elementos importantes para a constituição de um arcabouço teórico para pensar as práticas avaliativas em contexto de futura atuação profissional.

#### 5.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, as análises partiram dos questionamentos: quais são as diferenças e aproximações entre os cursos/disciplinas considerando as abordagens teóricas e as concepções de avaliação? Como essas concepções de avaliação dialogam ou não com a concepção de formação?

Pretendemos evidenciar as concepções que prevalecem em cada instituição/curso e tentar compreender os motivos que levam à sua recorrência e entendê-las de contexto a contexto. Captar essas informações requer estabelecer uma relação entre concepção de avaliação e concepção de formação do curso e, no caso daquelas em que se apresenta mais de uma, é necessário, por meio de pistas e indícios, perceber os porquês de esse fato acontecer. Entendemos que a presença de determinadas abordagens teóricas e concepções de avaliação tem relação com o professor que ministra a disciplina, com seus objetivos e com aquilo que se pretende dentro desse conjunto que constitui a formação.

Para tanto, partimos das abordagens teóricas, considerando como elas se traduzem em uma determinada concepção de avaliação, quem são seus autores de base e em quais disciplinas/cursos estão presentes. Além disso, produzimos sete quadros-síntese, nos quais indicamos aquilo que se constitui como a centralidade de cada uma das concepções avaliativas. Como critério de análise organizamos o estudo em sete tópicos a partir das abordagens teóricas: a) *Construtivismo*; b) *Construtivismo Sociocultural*; c) *Construtivismo Naturalista*; d) *Teoria Crítica*; e) *Behaviorismo*; f) *Funcionalismo Estrutural*; e g) *Eclético Teórico*.

#### **5.4.1 Construtivismo e suas concepções de avaliação**

Dedicamos esta parte do estudo à compreensão das concepções de avaliação que têm sua fundamentação no *Construtivismo*. Ahumada (2005) destaca que, nas últimas décadas, muitas abordagens educacionais surgiram para ajudar a melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente na formulação de propostas curriculares que se baseiam na convergência de várias teorias psicológicas (construtivistas), as quais o autor divide em pelo menos três:

- a) *Construtivismo endógeno*: inspirado na teoria do equilíbrio de Jean Piaget, em que o mecanismo que sustenta a construção do conhecimento é individual e os métodos que podem favorecê-lo são a exploração e descoberta do ambiente físico;
- b) *Construtivismo dialético*: proposto por Lev Vygotsky, que fundamenta sua premissa principal na negociação de sentidos por meio da interação dialógica entre agentes educacionais. O ensino, neste caso, só deve dar assistência por meio de auxílios que se ajustem às dificuldades de compreensão dos alunos;
- c) *Construtivismo exógeno*: defendido por David Merrill, sustenta que a construção do conhecimento se dá em um processo em que a informação de origem externa é internalizada pelo aluno e, por meio de estruturas sintáticas, faz com que ele estabeleça relações de significado pessoal.

De acordo com as bibliografias analisadas, identificamos as concepções de avaliação que se fundamentam no *Construtivismo* (endógeno), conforme o Quadro 19. Nele organizamos a abordagem teórica, as respectivas concepções de avaliação, a bibliografia e a disciplina em que foi prescrita.

QUADRO 19 – *Construtivismo* e concepções de avaliação nas disciplinas

Abordagem teórica	Concepção de avaliação	Bibliografia	Disciplinas/instituição
Construtivismo	Autêntica	Ahumada (2005)	UNAB/CHL
		Monereo (2009)	UDAI/CHL
	Contínua	Castillo Arredondo (2002, 2003), Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003, 2012)	UDEC/CHL, UNACH/CHL, UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU
	Comunicativa	Coll e Martín (1996) Coll <i>et al.</i> (2000)	UNEG/VEN, UDEC/CHL
		Monedero Moya (1998)	UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UDELAR/URY
	Como investigação	Pérez e Bustamante (1996)	UCO/COL
		Bustamante (1994, 2001)	IUCESMAG/COL, UCO/COL
	Edumétrica	Muñoz Vega (2006)	UNACH/CHL
Mediadora	Hoffmann (1991)	UDELAR/URY	

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o Quadro 19, seis concepções de avaliação se fundamentam na abordagem construtivista. Identificamos, ainda, que as concepções de avaliação são recorrentes nas disciplinas/cursos do Chile (UNAB, UDAI, UDAII, UDEC e UNACH), da Colômbia (IUCESMAG e UCO), do Equador (UNL), do Uruguai (UDELAR) e da Venezuela (UNEG).

Os cursos de formação em Educação Física dos cinco países têm ofertado uma diversidade de bibliografias que tem suas bases no *Construtivismo* de Jean Piaget (1954), que concebe a aprendizagem a partir de estágios de desenvolvimento cognitivo. Por ser uma abordagem da Psicologia, o autor considera que o fator biológico determina o cultural de um indivíduo.

Nesse caso, são cinco as concepções de avaliação que se originam dessa abordagem teórica (*contínua, comunicativa, como investigação, edumétrica e mediadora*). Partindo dessas concepções, observamos um conjunto de autores que se fundamentam nessa abordagem, mas produzem suas próprias concepções de avaliação. Dito de outra maneira, é preciso entender que a área (Psicologia neste caso) em si não define a concepção, mas é a abordagem teórica assumida por esses autores que têm seus desdobramentos em determinada concepção avaliativa. Isso, por sua vez, oferece pistas sobre os motivos de alguns deles se repetirem em diferentes disciplinas/cursos e outros serem exclusivos em determinados contextos.

A concepção de *avaliação (autêntica)* que parte do *Construtivismo* (exógeno) de David Merrill e com fundamentação na área da Pedagogia está assentada na ideia da aprendizagem significativa (AHUMADA, 2005; MONEREO, 2009). Nesse caso, os

princípios consensuais possibilitam realizar uma avaliação, na qual prevalece a tomada de decisões sobre os resultados obtidos para posterior reorientação das práticas pedagógicas.

No momento em que comparamos as concepções de avaliação (com base nas bibliografias prescritas nos planos) entre as disciplinas, percebemos algumas exclusividades: a) no Chile, as concepções são *autêntica* e *edumétrica*; b) na Colômbia, a *avaliação como investigação*; e c) no Uruguai, a concepção *mediadora*. Outro aspecto corresponde à presença de uma mesma concepção de avaliação em disciplinas de diferentes países como: a comunicativa (Chile, Colômbia, Uruguai e Venezuela) e a contínua (Chile, Colômbia e Equador). A definição daquilo que é central para cada uma das concepções pertencentes à abordagem construtivista encontra-se exposta no Quadro 20.

QUADRO 20 – Síntese das concepções de avaliação construtivistas

Concepção de avaliação	Bibliografia	Sínteses das concepções
<b>Autêntica</b>	Ahumada (2005) Monereo (2009)	Parte do pressuposto de que o aprendizado contextualizado necessita ser avaliado de modo autêntico e, por esse motivo, a avaliação consiste em resolver tarefas complexas e motivadoras, nas quais os estudantes precisam usar seus conhecimentos anteriores e uma variedade de habilidades complexas para solucionar problemas reais ou gerar respostas originais. Essa concepção concentra-se no desempenho do aluno e inclui uma variedade de estratégias holísticas. Seu objetivo principal é identificar o que o aluno sabe e o que ele faz com o que sabe, usando para isso instrumentos que permitam recuperar evidências reais e experiências significativas em torno de vários tipos de conhecimentos. Existem três dimensões para ensinar ou avaliar autenticamente: ser realista em relação à área avaliada; ser relevante para o estudante; e promover a socialização do educando
<b>Contínua</b>	Castillo Arredondo (2002, 2003) Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003, 2012)	A natureza contínua ou progressiva da avaliação confere-lhe uma dimensão formativa, deixando de lado uma revisão modificadora dos aspectos ou elementos do modelo didático que a exigem. É uma avaliação com consequências na tomada de decisão, que ocorre no início, durante e no final do processo. Implica que cada sessão de avaliação tem um sentido cumulativo. Por ser contínua e com função formativa, tem o objetivo de observar, acompanhar e analisar regularmente os processos e os resultados, potencializando os avanços positivos e identificando dificuldades específicas que devem ser assistidas com atenção. O importante é que os sujeitos participantes se sintam satisfeitos, motivados e predispostos a se esforçar e progredir nos processos de ensino e aprendizagem
<b>Comunicativa</b>	Coll e Martín (1996) Coll <i>et al.</i> (2000) Monedero Moya (1998)	Sua dimensão comunicativa faz com que a avaliação seja entendida como um fator adicional ao processo avaliativo que surge após seu término e se reflete na comunicação de seus resultados aos destinatários. A intenção comunicativa da avaliação preside da ideia de que todo o processo influencia decisivamente seus componentes, por isso destaca a importância do uso de critérios e indicadores, tanto no planejamento da avaliação, como na elaboração de juízos de valor e da comunicação dos resultados aos agentes diretamente envolvidos no processo. Dessa maneira, a análise das práticas avaliativas deve levar em consideração, o quê e o porquê de determinados resultados
<b>Como investigação</b>	Pérez e Bustamante (1996) Bustamante (1994, 2001)	O termo investigação refere-se à existência de um processo planejado, sistemático e contínuo, no qual são coletadas informações que, em seguida, são usadas para redirecionar, validar ou invalidar estratégias, práticas, instrumentos e tipos de interações. A avaliação é compreendida como uma janela através da qual é possível ver a direção que os processos de ensino e de aprendizagem estão tomando ou o estado em que esses processos se encontram. Ela também supõe, acima de tudo, muita disposição daqueles que estão envolvidos nos processos avaliativos, principalmente o professor, que deve ter uma visão abrangente do papel da educação e da avaliação
<b>Edumétrica</b>	Muñoz Vega (2006)	Baseada no pressuposto de que todos os alunos são diferentes e que o ensino deve ser adaptado a eles, esta concepção compreende que, se forem dadas as condições de ensino necessárias, espera-se que uma alta porcentagem de alunos atinja o aprendizado desejado. Concebe que todos os alunos podem aprender, desde que o ensino seja adaptado às suas necessidades educacionais. Nesse sentido, cada aluno é comparado e, portanto, a avaliação é definida a partir de critérios. O educador está gradualmente dimensionando o papel de orientador dos processos de aprendizagem até que os alunos atinjam os objetivos propostos
<b>Mediadora</b>	Hoffmann (1991)	Envolve um complexo processo educativo visando essencialmente a encorajar e orientar os estudantes na produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento das questões propostas, pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema de estudo. O conceito de mediação fundamenta-se no processo dialógico e cooperativo entre educandos e educadores que aprendem sobre si durante o processo de avaliação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando essa abordagem teórica e suas concepções de avaliação a partir das prescrições dos planos de disciplinas, constatamos aproximações. No que se refere à concepção de *avaliação contínua*, vimos que o plano da UDEC/CHL (2003, p. 1) prescreve “*Caracterizar los elementos teóricos centrales del proceso de regulación continua de los aprendizajes en tanto finalidad de la evaluación*”. Além disso, a disciplina propõe “*Explicitar principios y herramientas claves de los principales enfoques evaluativos para el aprendizaje y evaluación por competencias. [...] Interpretación de los resultados desde las distintas perspectivas evaluativas*”. Embora não seja indicado no plano da UDEC/CHL o ensino da concepção de *avaliação comunicativa*, os fragmentos reforçam a presença da abordagem teórica construtivista, uma vez que se estabelece como um dos objetivos da disciplina fornecer os elementos para compreender e aproximar o aluno em formação de uma *avaliação por competências*.

Procedimento semelhante é identificado na disciplina da UDAIL/CHL (2016, p. 5), que prescreve, em seus objetivos, o ensino das concepções de *avaliação autêntica e para a aprendizagem*

*Trabajo grupal donde los estudiantes analizan instrumentos curriculares, proponen marcos evaluativos (criterios y dimensiones) para algunas disciplinas escolares y analizan críticamente evaluaciones (en lo posible auténticas)” “Comprender los principios básicos de la evaluación para el aprendizaje y su relación con la enseñanza.*

Mesmo não identificando a concepção de *avaliação contínua* como conteúdo de ensino, há indícios da aproximação da disciplina da UDAIL/CHL com o *Construtivismo*.

Na UNEG/VEN, a associação entre a concepção de *avaliação comunicativa* e a prescrição do plano para discuti-la se aproxima de tal modo que oferece pistas de que essa seja também a concepção de formação presente no curso, principalmente ao anunciar que pretende desenvolver no aluno “*Evalúa las competencias de los estudiantes para asegurar la formación integral y un determinado perfil de egreso, con responsabilidad, comunicación asertiva con apoyo en referentes pedagógicos y metodológicos validos*” (UNEG/VEN, 2007, p. 2).

A disciplina da IUCESMAG/COL faz aproximações com duas concepções de avaliação que têm suas bases no *Construtivismo*, oferecendo pistas que indicam que as concepções *contínua* e *comunicativa* refletem a concepção de formação do curso.

*De igual manera, se considera pertinente mencionar que todos estos medios e instrumentos se aplicarán sobre la plataforma que brinda la EVALUACIÓN CONTINUA, misma que posibilita establecer el avance del proceso con fines de mejoramiento y evita que se caiga en subjetividades (IUCESMAG/COL, 2015, p. 9).*

A UNL/ECU não apresenta em seu plano um objetivo relacionado com a concepção de *avaliação contínua* e com a abordagem construtivista. A disciplina, por sua vez, pretende fornecer os elementos teóricos, metodológicos e técnicos que facilitem a prática profissional dos futuros professores de cultura física e desportiva na aplicação da metodologia básica para avaliação de programas de estudos na área da Educação Física, em instituições da educação inicial, básica e média, bem como a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, orientando para a melhoria da qualidade dos processos educacionais. Como as bibliografias prescritas não são específicas da área da Educação Física, os indícios mostram um possível alinhamento da avaliação do curso a uma abordagem construtivista.

Dentre as disciplinas que se distanciam das concepções de avaliação das bibliografias que se fundamentam no *Construtivismo*, temos: UDAI/CHL (*comunicativa*); UNAB/CHL (*autêntica*); UNACH/CHL (*contínua e edumétrica*); UCO/COL (*como investigação*); UNL/ECU (*contínua*); UDELAR/URY (*comunicativa e mediadora*); e UNEG/VEN (*comunicativa*).

Percebemos neste tópico que há, nas disciplinas dos diferentes cursos, uma variedade de autores que partem da abordagem construtivista e trazem conceitos (concepções) diferentes para definir sua compreensão sobre a avaliação, conforme exposto no Quadro 20.

De maneira geral, vemos que essas bibliografias defendem que a aproximação entre a avaliação e o sujeito da aprendizagem consiste em: estabelecer uma estreita relação entre ambos, exigindo dos professores maior dedicação de tempo à função de avaliar (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012); compreender que os alunos são diferentes e que a avaliação deve ser adaptada a eles (MUÑOZ VEGA, 2006); propor esquemas de intelecção constituídos pela comprovação de hipóteses, dado seu caráter investigativo (BUSTAMANTE, 1994; PÉREZ; BUSTAMANTE, 1996); reconhecer os conhecimentos culturais assimilados e apropriados pelos alunos como essenciais para o seu desenvolvimento (MONEDERO MOYA, 1998; COLL; BARBERÁ; ONRUBIA, 2014); buscar incessantemente a compreensão das dificuldades dos educandos (HOFFMANN, 1991).

Comprendemos que pensar uma concepção de avaliação com base no *Construtivismo* de Piaget é pensar um *a priori* que se estabelece por meio de objetivos de aprendizagem, que podem ser por competências e habilidades prescritas anteriormente ao sujeito e que, ao

mesmo tempo, define aquilo que ele precisa fazer e alcançar em cada etapa e/ou fase de desenvolvimento.

Diante disso, a discussão nos cursos de formação de professores é relevante para que os alunos entendam que essa abordagem teórica (construtivista) tem influenciado muitas reformas curriculares, inclusive estando presente ainda nos tempos atuais em algumas delas. Isso requer um esforço, por parte dos professores das disciplinas de qualquer curso de formação, em proporcionar aos seus estudantes discussões que os ajudem a compreender o que significa ensinar e avaliar a partir de uma abordagem teórica construtivista. Ao mesmo tempo, é preciso evidenciar como as concepções de avaliação que partem dessa abordagem se materializarão na prática pedagógica do professor, especialmente na forma de conceber os registros avaliativos, tanto no que se refere ao uso de determinados instrumentos como na forma como eles lhes permitirão estabelecer um juízo de valor e uma tomada de decisão com base nos dados obtidos nas avaliações.

#### 5.4.2 *Construtivismo Sociocultural* e suas concepções de avaliação

De acordo com as bibliografias prescritas nos planos de disciplinas, identificamos as concepções de avaliação que se fundamentam no *Construtivismo Sociocultural* (dialético), como mostra o Quadro 21.

QUADRO 21 – *Construtivismo Sociocultural* e concepções de avaliação nas disciplinas

Abordagem teórica	Concepção de avaliação	Bibliografia	Disciplinas/instituição
Construtivismo sociocultural	Compreensiva	Castro <i>et al.</i> (2006)	UNACH/CHL
	Construtivista	Alfaro (2000)	UNELLEZ/VEN
		Camilloni <i>et al.</i> (1998)	UDELAR/URY
		Flórez (1999)	UDEC/CHL
	Para a aprendizagem	Chile (2006, 2009, 2018), Stobart (2010)	UDAI/CHL, UDEC/CHL
	Participativa e construtiva	Hidalgo e Silva (2003)	UNEG/VEN
	Por competências	Bogoya Maldonado (1999)	IUCESMAG/COL
	Qualitativa formativa	Casanova (1997)	UNAB/CHL, UCO/COL
Reguladora	Jorba e Sanmartí (2000)	UDEC/CHL	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o Quadro 21, identificamos sete concepções de avaliação que se fundamentam na abordagem teórica do *Construtivismo Sociocultural* que tem sua base na Psicologia cultural histórica de Lev Vygotsky (1980), que assume a aprendizagem a partir das



zonas de desenvolvimento proximal, e a avaliação dentro de uma lógica que privilegia o *saber*, o *não saber* e o *ainda não saber* (ESTEBAN, 2003).

Identificamos que as concepções de avaliação dessa abordagem são recorrentes nas disciplinas/cursos do Chile (UNAB, UDAII, UDEC e UNACH), da Colômbia (IUCESMAG e UCO), do Uruguai (UDELAR) e da Venezuela (UNELLEZ e UNEG).

Com base nas comparações entre as concepções de avaliação das bibliografias e as disciplinas onde são prescritas, encontramos algumas exclusividades: a) no Chile, as concepções *compreensiva*, *para a aprendizagem* e *reguladora*; b) na Colômbia, a *avaliação por competência*; e c) na Venezuela, a concepção *participativa* e *construtiva*. Outro aspecto corresponde à presença de uma mesma concepção de avaliação em disciplinas de diferentes países, como: a *construtivista* (Chile, Uruguai e Venezuela) e a *qualitativa formativa* (Chile e Colômbia). A síntese das concepções pertencentes à abordagem construtivista sociocultural foi organizada no Quadro 22.

QUADRO 22 – Síntese das concepções de avaliação construtivistas socioculturais (continua)

Concepção de avaliação	Bibliografia	Sínteses das concepções
<b>Compreensiva</b>	Castro <i>et al.</i> (2006)	Deve ser abrangente, contínua, cooperativa, flexível, formativa e formadora. Essa concepção abrangente coloca o sistema de avaliação em um desafio que requer atenção concentrada no processo, de tal modo que o professor possa fazer interpretações adequadas das respostas e comportamentos dos alunos e das alunas. Na avaliação, o design integral é o que mais se aproxima de um conceito de valorização, pois, por meio do processo, permite compreender melhor os interesses, necessidades e atividades em relação às pessoas avaliadas. Na opinião dos seus apoiantes, a <i>avaliação compreensiva</i> possibilita conhecimentos mais profundos do significado do objeto de avaliação, dentre eles: o processo, a qualidades, os valores, as atitudes e as ideias
<b>Construtivista</b>	Alfaro (2000) Camilloni <i>et al.</i> (1998) Flórez (1999)	Significa reconhecer as possíveis formas de compreensão sobre os processos de aprendizagem, tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos. Esse processo também se integra à situação de ensino. Nela a concepção de ensino e aprendizagem gera uma concepção qualitativa de avaliação, que é concebida como um processo contínuo, formativo, interativo e global. Com isso se avalia o progresso alcançado pelos estudantes, configurando o próprio processo de avaliação individual ou em grupo de maneira construtiva, em que os significados e valores pessoais adquirem importância fundamental. Seu postulado interativo requer a relação com o outro no processo de construção do conhecimento
<b>Para a aprendizagem</b>	Stobart (2010) Chile (2006, 2009, 2018)	Considera a aprendizagem um processo social e cultural em que o indivíduo constrói significados. A avaliação para a aprendizagem é uma tentativa consciente de torná-la um elemento produtivo do processo de aprendizagem, alcançado em sala de aula e entendido como uma parte essencial do ensino e aprendizado eficazes. Está mais próxima das ideias de estilos de aprendizagem e inteligência emocional. Essa concepção compreende que a avaliação é um elemento dentro de um sistema mais amplo que inclui o currículo, a cultura escolar e as formas de ensino. Nela a avaliação é interpretada de maneira ampla e refere-se à obtenção de evidências relacionadas com a situação específica dos estudantes, de modo a fornecer <i>feedback</i> para ajudá-los a avançar. Sua ênfase está na autorregulação e autonomia dos alunos em relação à sua aprendizagem, competência que é desenvolvida pela <i>autoavaliação</i> e pelo diálogo em sala de aula
<b>Participativa e construtiva</b>	Hidalgo e Silva (2003)	Defende que os conceitos de conhecimento e avaliação são valiosos. O primeiro é considerado um produto social e o segundo, um processo dinâmico, interativo e centrado no sujeito, enfatizado nos instrumentos que ele constrói a partir da realidade que percebe para transformar a visão de si mesmo, a do outro e a do mundo ao seu redor. É orientada para a valorização como reflexo crítico dos processos de aprendizagem que reivindicam a dignidade humana de maneira a promover a equidade e a igualdade social dos alunos. Incentiva a participação plena e efetiva da família e de outros membros do contexto social. Também estimula os professores a refletir sobre sua metodologia de ensino, a fim de reconsiderar, redirecionar e aprimorar sua prática educacional, com o intuito de minimizar a exclusão dos estudantes de diferentes níveis de ensino

QUADRO 22 – Síntese das concepções de avaliação construtivistas socioculturais (conclusão)

Concepção de avaliação	Bibliografia	Sínteses das concepções
<b>Por competências</b>	Bogoya Maldonado (1999)	Propõe uma competência graduada em níveis, que está presente nos estudantes de maneira diferenciada. Por esse motivo, requer o uso de metodologias diferenciadas para seu reconhecimento e estabelece uma categoria predominante. Em cada nível, a competência é vista como uma potencialidade ou capacidade de encenar uma situação problemática e resolvê-la, explicar sua solução, controlar-se e posicionar-se sobre ela. Cada competência tem a ver com a capacidade de criar e comparar textos, executar operações, medir e integrar dados e quantidades numéricas em um contexto. Além da aplicação dos instrumentos e de suas análises fragmentadas, a avaliação deve permitir o diálogo direto entre seus atores, reconhecendo seus estados de competência como ponto de partida para sua qualificação progressiva em um processo que nunca se fecha e cujos efeitos se incluem em um projeto de sociedade que sabe conviver com as diferenças
<b>Qualitativa formativa</b>	Casanova (1997)	Destaca a necessidade de incorporar a avaliação no próprio processo de ensino e aprendizagem, pois começa com uma função, essencialmente formativa, com o objetivo de aprimorar as práticas avaliativas progressivamente e atingir os objetivos em tantas situações quanto for possível. Nela os estudantes participam da coleta de dados e de suas análises, o que contribui efetivamente para prepará-los para a argumentação e observação a respeito das ideias dos outros colegas, resultando, assim, em uma avaliação objetiva dos resultados da avaliação
<b>Reguladora</b>	Jorba e Sanmartí (2000)	Assume a avaliação como a pedra angular de todo o dispositivo pedagógico e, portanto, deve permitir reconhecer quais são as dificuldades que os alunos encontram em seu processo de aprendizagem e quais são as melhores estratégias a serem superadas. Dentre os elementos que favorecem a avaliação como regulação, destaca-se a comunicação entre professor e aluno, como um processo que facilita a negociação e permite chegar a um acordo. Além disso, compreende que, para enriquecer o trabalho coletivo e construir um projeto educacional, mais que refletir sobre o porquê, para quem, o que e como avalia, o professor deve ensinar os alunos a se autoavaliarem

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Comparadas as concepções de avaliação com as prescrições dos planos de disciplinas, identificamos algumas aproximações. Na UDEC/CHL, com as concepções de *avaliação construtivista e reguladora*, ao prescrever:

*Análisis psicométrico, edumétrico y constructivista de los resultados de aprendizaje [...]. Contrastar el dispositivo de regulación y autorregulación de los aprendizajes con la propuesta evaluativa del subsector de aprendizaje correspondiente a su especialidad para determinar estrategias de implementación* (UDEC/CHL, 2013, p. 1-5).

Embora não exista um direcionamento para o ensino da concepção de *avaliação por competências*, no plano de disciplina da IUCESMAG/COL (2015, p. 2), identificamos algumas aproximações como:

*Se busca que el estudiante analice, caracterice y asimile a sus contextos formativos de aprendizaje y práctica pedagógica, el proceso conceptual, procedimental, actitudinal y normativo de la evaluación en el ámbito educativo, punto que resulta crucial para garantizar un proceso formativo integral pertinente y ajustado a las normas y competencias planteadas para el contexto educativo y profesional.*

Direcionamento semelhante ocorreu na disciplina da UCO/COL em relação à não prescrição do ensino da concepção de *avaliação qualitativa formativa*, contudo há indícios de uma aproximação com o *Construtivismo Sociocultural* ao anunciar que um de seus objetivos é “*A través del curso se pretende formar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, en las que ya los estudiantes deben tener fundamentación puesto que ellas son las competencias básicas de la educación en Colombia*” (UCO/COL, 2008, p. 2)

Dentre as disciplinas que se distanciam das concepções de avaliação das bibliografias que se fundamentam na abordagem construtivista sociocultural, temos: a UNAB/CHL (*qualitativa formativa*), a UNACH/CHL (*compreensiva*), a UDAIL/CHL (*para a aprendizagem*), a UDELAR/URY (*construtivista*), a UNEG/VEN (*participativa e construtiva*) e a UNELLEZ/VEN (*construtiva*).

De maneira específica, vimos que as concepções de avaliação pertencentes ao *Construtivismo Sociocultural* compreendem que: a) o conteúdo das estruturas de pensamento é dado pelos saberes e significados que são socialmente aceitos e, portanto, o aprendido o que se internaliza são os significados que os elementos culturais têm em contexto de interação social (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004); b) os processos de aprendizagem se desenvolvem de modo progressivo, dialógico e coletivo (ALFARO, 2000); c) os alunos também participam da concepção e aplicação das suas próprias regras escolares e também podem dirigi-las

(FLÓREZ, 1999); d) sua riqueza teórica está na possibilidade de gerar propostas práticas para os processos de ensino e aprendizagem (CAMILLONI *et al.*, 1998); e) avaliar consiste em um processo de observação, monitoramento e estabelecimento de julgamentos sobre o estado da aprendizagem do aluno com base no que ele produz em seu trabalho, performances e interações em sala de aula (CHILE, 2006; STOBART, 2010); f) o conhecimento é uma construção do ser humano por meio de processos psicológicos superiores, que são adquiridos e internalizados em contexto social (HIDALGO; SILVA, 2007); g) o diálogo direto com os atores da avaliação permite reconhecer o ponto de partida e estabelecer uma progressiva qualificação (BOGOYA MALDONADO, 1999); h) a aprendizagem e a avaliação devem ser igualmente formativas (CASANOVA, 1997); i) a aprendizagem é baseada na avaliação como regulação, autorregulação e interação social (JORBA; SANMARTÍ, 2000).

Dito de outra maneira, todas essas concepções estão fundamentadas na teoria de Vygotsky, para quem o aprendizado ocorre no contexto cultural social. Quanto maior a interação, maiores as possibilidades de construção e assimilação do conhecimento e, portanto, para avaliá-lo é preciso levar em conta as características de cada indivíduo.

Entendemos, neste caso, que as disciplinas do Chile, Colômbia, Uruguai e Venezuela proporcionam aos alunos em formação nos cursos de Educação Física o ensino de concepções de avaliação baseadas na abordagem construtivista sociocultural que, por sua vez, privilegia a aprendizagem adquirida por meio de processos de estímulos e interações sociais.

Nesse sentido, estudar e compreender os impactos de uma abordagem teórica construtivista nas práticas avaliativas cotidianas se torna muito importante nos cursos de formação de professores, de modo que o estudante obtenha clareza do sentido atribuído ao sujeito da aprendizagem nas diferentes abordagens construtivistas. Afinal de contas, uma coisa é entender que a aprendizagem do sujeito ocorre por estágios de desenvolvimento e, portanto, o ambiente terá pouca influência nesse processo, como é o caso do *Construtivismo* de Piaget; outra coisa é entender que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e, quanto maiores forem os estímulos, maiores serão os processos de aprendizagem, como é o caso do *Construtivismo Sociocultural* proposto por Vygotsky.

Portanto, outro desafio que se coloca nos cursos de formação de professores é pensar como essas teorias podem ajudar a eleger uma concepção de avaliação que auxilie os professores em seus processos avaliativos e, ao mesmo tempo, estejam alinhadas entre si. Um curso de formação que visa a formar os seus alunos para atuar como professores deve permitir uma compreensão mais ampla do âmbito teórico da avaliação, mas, ao mesmo tempo, precisa deixar bem claro qual a perspectiva que prevalece no curso, bem como em que medida uma

abordagem teórica e uma concepção de avaliação podem traduzir-se na materialização de práticas avaliativas, sobretudo na utilização dos seus resultados.

#### 5.4.3 *Construtivismo Naturalista* e sua concepção de avaliação

De acordo com uma bibliografia prescrita no plano de uma disciplina, identificamos que ela se fundamenta no *Construtivismo Naturalista* (exógeno), conforme o Quadro 23. Nele também especificamos a síntese dessa concepção.

QUADRO 23 – *Construtivismo Naturalista* e concepção de avaliação na disciplina

Abordagem teórica	Concepção de avaliação	Bibliografia	Disciplina/instituição
<i>Construtivismo Naturalista</i>	Consensuada	Ibar (2002)	UNELLEZ/VEN
Síntese da concepção			
Fundamentada nos estilos socializados, assume que os objetivos da avaliação devem ser conhecidos e pretendidos por todos os usuários, colocando, assim, toda a comunidade escolar em condições de avaliadores. Nela são avaliados todos os elementos do currículo e de outras variáveis influentes na escola, porém cada uma delas deve ser avaliada e analisada separadamente e por meio dos procedimentos adequados a cada um deles			

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Segundo o Quadro 23, identificamos que a concepção de *avaliação consensuada* fundamenta-se na abordagem construtivista naturalista com base epistemológica nos estudos sociológicos de Egon Guba e Yvonna Lincoln. Ela se fez presente na disciplina da UNELLEZ/VEN. Entretanto, em análise das prescrições dos conteúdos e objetivos da disciplina, não identificamos a abordagem teórica e a referida concepção de avaliação.

A concepção de *avaliação consensuada* é resultado das apropriações que Ibar (2002) fez da *avaliação negociada* de Egon Guba e Yvonna Lincoln, caracterizada por dar confiabilidade e autenticidade à avaliação. Para Ibar (2002), os preceitos de confiabilidade são principalmente critérios metodológicos, originários, em grande parte, da Antropologia e da Sociologia. Por outro lado, os critérios de autenticidade são derivados apenas como consequências das suposições metafísicas da investigação construtivista naturalista e são consideravelmente mais interpretativos.

Ibar (2002) delimita, ainda, uma teoria própria, intitulada Modelos de Estudo de Custos, com foco em aspectos econômicos. Partindo do pressuposto de que esses objetivos devem ser conhecidos e pretendidos por todos os usuários, a avaliação coloca todo o grupo escolar em condições de avaliadores conducentes ao modelo consensual. Isso inclui a avaliação de todos os elementos do currículo e das demais variáveis que influenciam a escola

e, portanto, devem ser estudados separadamente, com eleição dos procedimentos mais adequados para cada um deles.

Neste caso, entendemos que o estudo da avaliação, a partir da abordagem teórica construtivista naturalista e sua respectiva concepção de *avaliação (consensuada)*, permite aos estudantes dos cursos de formação de professores compreenderem a abrangência que a *avaliação educacional* assume na prática profissional docente. Tudo isso tem reforçado a extensão do próprio conceito de avaliação, ainda mais quando sua leitura e análise são feitas à luz de diferentes teorias, neste caso, incluindo o *Construtivismo Naturalista*.

A ênfase que se dá a essa categoria, no conjunto de elementos que constituem a dinâmica escolar e que necessitam de uma avaliação que se faça no seu conjunto e nas suas particularidades, leva-nos a compreender que a concepção de *avaliação consensuada* está muito mais próxima das discussões da *avaliação institucional* (que corresponde a um dos âmbitos que compõem o campo da *avaliação educacional*) do que, propriamente, de uma avaliação centrada nos processos de ensino e aprendizagem.

Entendemos que o potencial dessa discussão, nos cursos de formação de professores, está no fato de que, quando esses alunos estiverem no exercício da profissão, poderão mobilizar essa concepção de avaliação em suas práticas avaliativas cotidianas, sobretudo se chegarem a ocupar cargos de gestão escolar. Portanto, a utilização dessa bibliografia (IBAR, 2002) ajuda a pensar sobre um aspecto que merece mais atenção nos demais cursos de formação de professores analisados neste capítulo. Além disso, a obra oferece elementos para refletir sobre os processos de avaliação de professores, programas educacionais e gestão de instituições escolares.

#### **5.4.4 Abordagens Críticas e suas concepções de avaliação**

A partir das bibliografias prescritas nos planos de disciplinas, identificamos concepções de avaliação que se fundamentam em abordagens teórico-críticas, como mostra o Quadro 24.

QUADRO 24 – Abordagens *Críticas* e concepções de avaliação nas disciplinas

Abordagem teórica	Concepção de avaliação	Bibliografia	Disciplinas/instituição
<i>Materialismo Histórico-Dialético</i>	Dialética da totalidade	Cerda (2000, 2003)	IUCESMAG/COL
<i>Teoria de Justiça</i>	Justiça pedagógica	Lamas (2006)	UNACH/CHL
<i>Sociocrítica</i>	Democrática	Mateo Andrés (2006)	UNL/ECU
		House (1994)	UDEC/CHL
		Ballester (2000)	UDAI/CHL
		Santos Guerra (1996a, 1996b, 1998, 2000, 2003)	UDEC/CHL IUCESMAG/COL UNELLEZ/VEN UDELAR/URY
	Qualitativa	Bertoni <i>et al.</i> (1997)	IUCESMAG/COL UDELAR/URY
		Niño Zafra (1998)	IUCESMAG/COL
		Shaw (2003)	UNELLEZ/VEN
	Contra-hegemônica	Sales e Torres (1993)	UDELAR/URY
Responsiva	Stake (2006)	UDEC/CHL	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o Quadro 24, as abordagens teórico-críticas foram classificadas em três: *Teoria de Justiça*, *Materialismo Histórico-Dialético* e *Sociocrítica*. Observamos, ainda, que as concepções de avaliação são recorrentes nas disciplinas/cursos do Chile (UNACH, UDEC e UDAI), da Colômbia (IUCESMAG), do Equador (UNL), do Uruguai (UDELAR) e da Venezuela (UNELLEZ).

Também identificamos que as abordagens teóricas que possuem fundamentação no *Materialismo Histórico-Dialético* e na *Teoria de Justiça* se desdobram em pelo menos duas concepções de avaliação (*dialética da totalidade* e *justiça pedagógica*, respectivamente), e aquelas com base na abordagem *Sociocrítica* correspondem a quatro concepções (*democrática*, *qualitativa*, *contra-hegemônica* e *responsiva*).

Estabelecendo uma comparação dessas concepções de avaliação e suas recorrências nas disciplinas, identificamos algumas exclusividades: a) no Chile, prevalecem as concepções *justiça pedagógica* e *responsiva*; b) na Colômbia, a *dialética da totalidade*; e c) no Uruguai, a *contra-hegemônica*. Outro aspecto corresponde à presença de uma mesma concepção de avaliação em disciplinas de diferentes países, como: a *democrática* (Chile, Colômbia, Equador, Uruguai e Venezuela) e a *qualitativa* (Colômbia, Uruguai e Venezuela).

A concepção de avaliação *dialética da totalidade* (CERDA, 2000, 2003) está fundamentada no *Materialismo Histórico-Dialético* e tem como autor de base o filósofo Lucien Goldmann. Segundo Frederico (2004, p. 148), essa abordagem “[...] pressupõe a



unidade de sujeito e objeto e a unidade de teoria e prática”. Ou seja, a avaliação objetiva harmonizar e unificar aspectos antagônicos de um todo (CERDA, 2000).

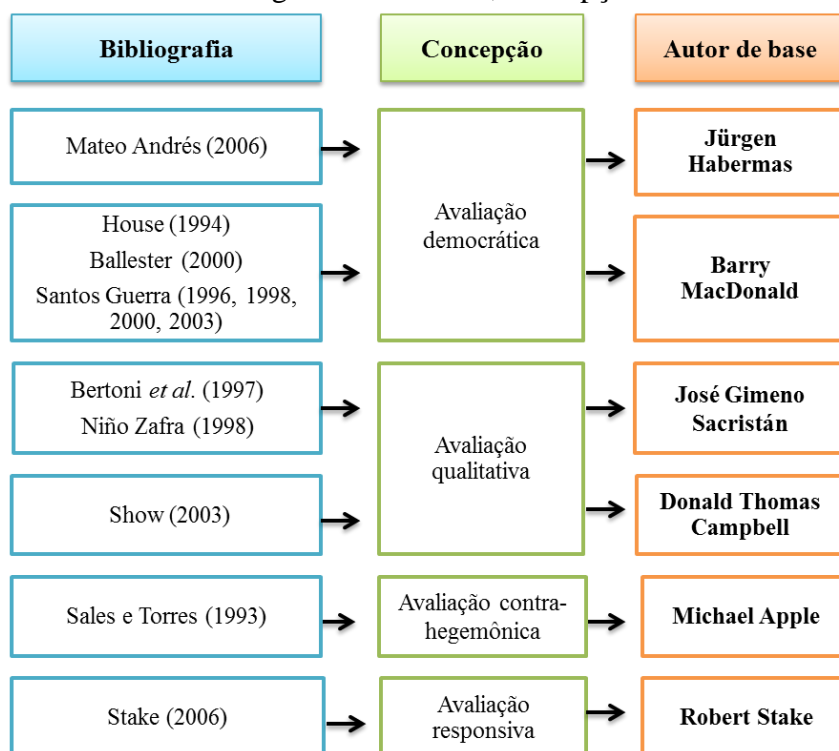
De acordo com as fontes, a concepção de *avaliação como justiça pedagógica* (LAMAS, 2006) se fundamenta na abordagem denominada *Teoria de Justiça*, cujo autor de base é o filósofo John Rawls (1989). Para Mendes da Silva (1998, p. 199),

A teoria da justiça pressupõe uma teoria do bem, mas dentro de limites amplos. Tais limites não prejudicam a escolha do tipo de pessoas que os sujeitos querem ser. Uma vez deduzidos os princípios de justiça, a teoria contratualista fixa limites à concepção do bem, que decorrem da prioridade da justiça sobre a eficiência e da prioridade da liberdade sobre os benefícios sociais e econômicos.

Lamas (2006) ressalta que, para a avaliação ser um instrumento válido e confiável, é necessário que ela contemple os professores, alunos e seus possíveis vínculos, integrando: a *heteroavaliação*, a *autoavaliação* e a *coavaliação*.

As concepções de *avaliação democrática*, *qualitativa*, *contra-hegemônica* e *responsiva* fundamentam-se na abordagem *Sociocrítica* e apresentam-se influenciadas por diferentes autores de base, como podemos visualizar na Figura 15.

FIGURA 15 – Abordagem *Sociocrítica*, concepções e autores de base



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dada à variedade de bibliografias e seus desdobramentos em abordagens teóricas e concepções de avaliação tão diversas, vemos uma preocupação dos cursos de formação de professores em ofertar leituras e possibilidades interpretativas sobre avaliação que transitam entre os pressupostos filosóficos de Jürgen Habermas (1999) e que têm por objetivo a análise das transformações sociais para responder a determinados problemas por elas gerados. Há também aqueles que se fundamentam nas contribuições de Barry MacDonald (1971), para quem a avaliação se caracteriza como um serviço informativo prestado à comunidade em relação às características de um programa educacional.

Identificamos autores que se aproximam da perspectiva de currículo como reflexão sobre a prática de José Gimeno Sacristán. Outros se fundamentam em Donald Thomas Campbell (1996), em suas investigações por causas, ou na Pedagogia crítica de Michael Apple, para quem o aprender se caracteriza como sinônimo de processo de aprendizagem, em que os resultados são etapas provisórias na reconstrução de sentidos a partir dos quais a realidade é abordada e operacionalizada. Todos esses aspectos são importantes e devem ser levados em conta quando se pensa em ensinar sobre avaliação em qualquer curso de formação de professores. A síntese dessas concepções foi organizada no Quadro 25.

QUADRO 25 – Síntese das concepções de avaliação críticas

Concepção de avaliação	Bibliografia	Sínteses das concepções
<b>Dialética da totalidade</b>	Cerda (2000, 2003)	O termo total constitui-se dos princípios de globalidade, integralidade com articulação entre paradigmas e métodos, entre teoria e prática. Diferente do termo integral adotado por alguns autores para se referir à unidade das partes com o todo, na dialética da totalidade, a avaliação assume os mesmos indicadores utilizados para a pesquisa científica, além de se fundamentar nos princípios da unidade dialética e da unidade na diversidade
<b>Justiça pedagógica</b>	Lamas (2006)	Faz julgamentos de valor sobre processos e resultados de aprendizagem com vistas à sua melhoria, portanto a avaliação deve ser realizada de maneira justa, seguindo princípios de equilíbrio reflexivo e de maneira dialógica, para que se possa compreender a situação educacional presente em contexto escolar. Com base no princípio de justiça pedagógica, o professor deve dominar os tipos de instrumentos indicados, caso contrário eles não atingirão o objetivo da avaliação e não poderão garantir sua contribuição à dinâmica para a aprendizagem significativa
<b>Democrática</b>	Ballester (2000) House (1994) Mateo Andrés (2006) Santos Guerra (1996a, 1996b, 1998, 2000, 2003)	Compreende que as partes interessadas lidam com a avaliação e tomam decisões sobre ela em conjunto. Desde a abertura, a flexibilidade, a liberdade e a atitude participativa que sustentam um diálogo de qualidade, constroem-se conhecimentos sobre a realidade educacional avaliada. Democratizar a avaliação significa torná-la comunicativa, orientada ao diálogo, utilizando suas informações e dados como diagnóstico das disfunções e necessidades, sobretudo para intervir nos elementos que compõem o processo educacional. Além disso, ela deve ser concebida como uma prática justa, orientada eticamente e guiada pelos princípios de transparência, de motivação e de participação/negociação
<b>Qualitativa</b>	Bertoni <i>et al.</i> (1997) Niño Zafra (1998) Shaw (2003)	Baseada na interpretação, questiona o significado dos resultados da avaliação. Avaliar implica, dentro dessa metodologia, construir, de maneira apropriada, instrumentos que possibilitem entender a singularidade da sala de aula ou da escola que está sendo avaliada. Avalia-se para tornar a realidade inteligível e apreender seu significado, o que consiste em entender o objeto e não julgá-lo. A concepção qualitativa está interessada em compreender o processo educacional e seus envolvidos, valorizando o sujeito e formando uma comunidade com interesses semelhantes, capazes de gerar processos de autorreflexão em nível individual e coletivo
<b>Contra-hegemônica</b>	Sales e Torres (1993)	Defende a necessidade de que a avaliação contribua para a emancipação do indivíduo, sendo inevitável o entendimento do fato educacional/social como uma unidade básica, com as dificuldades inerentes à sua natureza objetiva/subjetiva, individual/sistêmica, moldada ao longo do tempo. A concepção de <i>avaliação contra-hegemônica</i> implica aprender diferentes premissas e considera a realidade como uma construção social e não como algo meramente objetivo em si e puramente externo ao indivíduo. Avaliar deve, necessariamente, considerar a reflexão e os aspectos emancipatórios para sua formulação, de tal maneira que a avaliação se torne significativa e funcional aos sujeitos nela envolvidos
<b>Responsiva</b>	Stake (2006)	Concentra-se na percepção e no conhecimento como um processo de negociação, razão pela qual às vezes é chamada de modelo de negociação. Na <i>avaliação responsiva</i> , o avaliador negocia com o cliente o que deve ser feito e responde ao que os diferentes destinatários desejam saber. Nela o avaliador responde a interesses e pressões internas sobre o programa, mas não é obrigado a representar nenhum ponto de vista próprio ou de outros sobre a avaliação. A participação ativa é um critério para se refletir na avaliação o ponto de vista de um grupo. Ela propõe três etapas no desenvolvimento da avaliação: as circunstâncias anteriores (a histórica), as transações (as interações e modificações produzidas durante o desenvolvimento) e os resultados (os produtos finais)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre as aproximações das concepções de avaliação presentes no Quadro 25 e as prescrições dos planos de disciplinas, identificamos que a UDAII/CHL (2016, p. 2) apresenta pistas de que há um alinhamento à teoria crítica ao anunciar que deseja 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*”, embora não deixe claro que privilegiará a concepção de *avaliação democrática*.

Na UNACH/CHL (2016, p. 5), é prescrito que levará seus estudantes a “*Reconocer y valorar la evaluación como un proceso justo y equitativo que utiliza el docente y el estudiante para evaluar sus procesos de aprendizaje*”, aproximando-se da concepção de *avaliação como justiça pedagógica* e sua abordagem crítica.

Na disciplina da UDELAR/URY, não se prescreve o ensino da concepção de *avaliação democrática*, mas sim a oferta de uma leitura crítica da avaliação, a partir de uma perspectiva histórica geral, e da Educação Física em particular, que permite dimensioná-la como prática educativa, bem como fornecer conceitos que possibilitem ao aluno tomar decisões sobre o significado da *avaliação da aprendizagem* em relação a concepções teóricas distintas. Tudo isso indicia um alinhamento entre teoria e concepção de avaliação e concepção de formação do curso à abordagem crítica e suas concepções de *avaliação qualitativa* e *contra-hegemônica*. Tais aspectos ficam evidentes quando a disciplina prescreve que pretende

*Presentar la doble dimensionalidad de la evaluación del aprendizaje en Educación Física (cualitativa y cuantitativa), sus especificidades y sus posibles abordajes en el campo educativo. [...] Colaborar en la construcción teórica de un marco de abordaje personal en relación a la temática, y desde allí, acompañarlo en la elaboración de dispositivos de Evaluación coherentemente fundamentados desde éste (UDELAR/URY, 2004, p. 1).*

Com isso, o curso/disciplina da UDELAR/URY pretende que o aluno em formação se sinta convidado a participar de seu próprio processo da aprendizagem, com base na discussão crítica de seu significado, tanto por meio das bibliografias prescritas na disciplina, como por suas práticas de ensino sobre avaliação.

Na UNELLEZ/VEN, há indícios de que a concepção de formação que fundamenta a disciplina se baseia na abordagem crítica, visto que duas concepções de *avaliação (democrática e qualitativa)* das bibliografias referenciadas se aproximam do que é prescrito no plano:

*[...] los estudiantes deberán exhibir competencias en el uso de diferentes técnicas metodológicas de evaluación cuyo resultado final sea la formación de un estudiante*

*mentalmente claro e independente, 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).*

As disciplinas que distanciam suas prescrições das bibliografias que se fundamentam nas abordagens críticas e em suas concepções de avaliação correspondem a: UDEC/CHL (*comunicativa, democrática e responsiva*), a UNL/ECU (*democrática*) e IUCESMAG/COL (*dialética da totalidade, democrática e qualitativa*).

Em síntese, as concepções de avaliação que se fundamentam nas abordagens críticas destacam que é necessário: a) analisar as transformações sociais para responder a determinados problemas por elas gerados (MATEO ANDRÉS, 2006); b) considerar a existência de um pluralismo de valores (HOUSE, 1994); c) refletir criticamente sobre as práticas usadas pelos agentes que intervêm nos processos avaliativos e questioná-las (BALLESTER, 2000); d) realizar a avaliação a partir de um processo de diálogo, compreensão e aprimoramento da prática educativa (SANTOS GUERRA, 2000); e) desenvolver a autonomia de escolas e professores, considerando o currículo como recriação cultural a partir da prática (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004); f) valorizar o sujeito para formar uma comunidade com interesses semelhantes capazes de gerar processos de autorreflexão em grupos e no nível individual (NIÑO ZAFRA, 1998); g) estabelecer critérios de qualidade e prática que fazem sentido em todo o campo educativo (SHAW, 2003); h) assumir os resultados como etapas provisórias na reconstrução de sentidos e entender o processo ocorrido, seus freios e potencialidades, tendo os erros como uma parte normal da aprendizagem (SALES; TORRES, 1993); i) focalizar o conhecimento como um processo de negociação (STAKE, 2006).

Este movimento de pluralismo teórico evidencia a complexidade que corresponde à constituição do ensino da avaliação nos cursos de formação de professores, raramente apresentado no âmbito de uma determinada disciplina de avaliação. Porém, cabe perguntar: se as abordagens teóricas e/ou teorias da aprendizagem são tão variadas, como é possível articulá-las com certas concepções de avaliação? O que se ganha e o que se perde ao prescrever seu ensino em uma disciplina que compõe o desenho curricular do curso de formação de professores? Quais são as limitações que esse vasto campo de estudos pode gerar nos cursos de formação de professores, quando não há oferta de uma disciplina específica sobre o assunto? Quais estratégias metodológicas podem favorecer o aprendizado sobre as diferentes concepções de avaliação e suas implicações para a prática profissional?

Entendemos que não basta discutir, de forma superficial e limitada, os aspectos relacionados com as concepções de avaliação nos cursos de formação de professores, uma vez que os significados imbricados em cada um desses conceitos fazem parte de uma forma de conceber o sujeito da aprendizagem, os processos de construção do conhecimento e, conseqüentemente, as práticas avaliativas.

Nesse caso, quanto menos frequente for a discussão teórica sobre avaliação, mais limitada será a possibilidade de reflexão daqueles que estão diretamente envolvidos nos processos formativos sobre avaliação. De modo contrário, quanto mais abrangentes forem essas discussões, maiores serão as possibilidades de se intervir com avaliações coerentes, por meio de seu alinhamento teórico e de sua tradução na prática.

Dado o universo de disciplinas específicas de avaliação ofertadas nos cursos de formação de professores analisados neste capítulo (11), evidenciamos a necessidade de os currículos de formação de outros cursos/instituições repensar as suas matrizes curriculares para inserir disciplinas que focalizem a discussão sobre a *avaliação educacional* e destinem espaço para incluir questões sobre abordagens teóricas e concepções de avaliação. Por outro lado, enquanto os cursos de formação de professores, sejam de Educação Física, sejam de outras áreas do conhecimento, não tiverem essa preocupação, é provável que ocorram poucos avanços no campo da *avaliação educacional*, no sentido de pensar em estratégias de avaliação inovadoras e que, ao mesmo tempo, privilegiem os processos de ensino e de aprendizagem, bem como ajudem a pensar sobre seus impactos em outras áreas da escola e dos sistemas educacionais.

Além disso, mesmo diante da diversidade de concepções de avaliação que se fundamentam em abordagens *Críticas*, é necessário analisá-las em suas particularidades, para identificar suas potencialidades e seus desdobramentos nas possibilidades de práticas avaliativas que contemplem o ensino e os processos de aprendizagem de acordo com os diferentes contextos educacionais em que os avaliadores se encontram inseridos.

#### **5.4.5 Behaviorismo e sua concepção de avaliação**

No Quadro 26, organizamos a concepção de avaliação que tem sua fundamentação na abordagem teórica denominada *Behaviorismo* e que teve sua prescrição em duas disciplinas. Em seguida apresentamos uma síntese dessa concepção.

QUADRO 26 – *Behaviorismo* e concepção de avaliação nas disciplinas

Abordagem teórica	Concepção de avaliação	Bibliografia	Disciplina/instituição
Behaviorismo	Centrada no desempenho	Lafourcade (1972, 1998)	UCO/COL UNELLEZ/VEN
Síntese da concepção			
A avaliação é entendida como uma etapa do processo educacional que visa a verificar sistematicamente até que ponto os objetivos foram alcançados. Geralmente são utilizadas provas que suscitam respostas pertencentes ao campo cognitivo (conhecimento e habilidades intelectuais) para verificar a eficácia dos objetivos na área afetiva ou psicomotora. Embora as situações de provas dessas áreas tenham alguma característica que as diferenciam, elas podem ser incluídas em uma tabela de classificação comum, referente aos resultados da aprendizagem e realização de comportamentos previstos na enunciação dos objetivos correspondentes			

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

No Quadro 25 apresentamos a concepção de *avaliação centrada no desempenho*. Ela fundamenta-se na abordagem teórica *Behaviorismo*, tendo como principal referência os estudos psicológicos de Benjamin Bloom que, junto com seu grupo de pesquisa na Universidade de Chicago, desenvolveu uma Taxonomia Hierárquica das Capacidades Cognitivas (também conhecida como Taxonomia de Domínios de Aprendizagem ou Taxonomia de Objetivos Educacionais) que foi considerada necessária para o aprendizado. Também foi útil para produzir avaliações focalizadas nas capacidades do indivíduo em pelo menos três domínios psicológicos: cognitivo, afetivo e psicomotor.<sup>50</sup>

Estabelecendo uma comparação entre a concepção de *avaliação centrada no desempenho* associada à abordagem behaviorista e as disciplinas, nas quais são prescritas as bibliografias que a abordam, identificamos que ela aparece em uma disciplina da Colômbia (UCO/COL) e em uma da Venezuela (UNELLEZ/VEN).

A ideia de trabalhar com a concepção de *avaliação centrada no desempenho* é prescrita como conteúdo de ensino no plano da disciplina da UCO/COL (2008, p. 1):

*La temática de la evaluación es compleja porque ella se refiere a: el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño de los docentes, los procesos institucionales y las evaluaciones internacionales de los aprendizajes de los estudiantes. [...] En la última unidad se trabaja la evaluación institucional y la evaluación de desempeño de los docentes, los componentes e indicadores de cada una de ellas.*

De modo contrário, a disciplina da UNELLEZ/VEN não prescreve diretamente nada relacionado com o ensino dessa concepção de avaliação.

Lafourcade (1972) compreende que a Taxonomia de Bloom não é um mero esquema de classificação, mas uma tentativa de ordenar hierarquicamente os processos cognitivos.

<sup>50</sup>O domínio cognitivo corresponde à capacidade de processar e usar informações; o domínio afetivo refere-se às atitudes e sensações que resultam do processo de aprendizagem; e o domínio psicomotor envolve habilidades motoras ou físicas.

Nela, a avaliação exerce um papel muito importante. Por exemplo, a capacidade de avaliar (o nível mais alto da taxonomia cognitiva) é baseada no pressuposto de que o aluno, para executar essa ação, deve ter as informações necessárias, compreendê-las, ser capaz de aplicá-las, analisá-las, sintetizá-las e, por fim, avaliá-las.

Embora pouco presente nos cursos de formação, essa concepção leva os estudantes a compreender a sua contribuição, seus impactos e o modo como concebe o sujeito da aprendizagem. Tomar conhecimento dessa concepção em um curso de formação de professores é importante para se ter o entendimento amplo das teorias de avaliação, principalmente as bases que deram fundamento aos estudos da *avaliação educacional*, sobretudo a *avaliação por objetivos*.

Partindo da abordagem teórica behaviorista, aliada à concepção de *avaliação centrada no desempenho*, percebemos que essa discussão tem sido cada vez menos explorada nos cursos de formação de professores que oferecem uma disciplina de avaliação. É identificada em apenas duas (UCO/COL e UNELLEZ/VEN). Entendemos que a importância de abordá-la nos cursos de formação de professores é que ela ajuda a compreender a forma como a *avaliação educacional* se constituiu, indicando que o simples fato de surgirem outras teorias que passaram a propor outras concepções de avaliação não significa que a *avaliação centrada no desempenho* deixou de existir.

Nesse caso, o *Behaviorismo* e sua tradução na concepção de *avaliação centrada no desempenho* foram prescritos e problematizados na disciplina da UCO/COL, que considera que essa avaliação está associada à aprendizagem do aluno, ao desempenho do professor, aos processos institucionais e às avaliações internacionais, entendendo que todas são baseadas em indicadores de desempenho. Porém, destacamos que essa é uma leitura horizontal que a disciplina tem feito de uma avaliação que necessita, inclusive, de um aprofundamento teórico verticalizado, preferencialmente na articulação com outras bibliografias que ajudem a pensar também nos impactos que uma concepção de avaliação voltada para o desempenho pode trazer para o interior da dinâmica escolar.

No entanto, abordar essa discussão nos cursos de formação de professores não significa concordar ou discordar com os princípios epistemológicos que fundamentam determinada abordagem teórica e sua respectiva concepção de avaliação. Ao contrário, ela abre possibilidades investigativas e interpretativas que não negam os processos históricos pelos quais os sistemas educacionais passaram e neles seus desdobramentos nas práticas avaliativas, mas buscam compreender cada concepção em suas particularidades.



Entendemos que um curso de formação de professores que proporcione uma discussão teórica sobre avaliação que tem seus desdobramentos em diferentes abordagens teóricas e concepções de avaliação potencializa os processos formativos de seus alunos, na medida em que lhes oferece os elementos para que, em sua autonomia, façam as apropriações que considerem relevantes e adequadas às realidades profissionais em que estarão inseridos após egressos.

#### 5.4.6 *Funcionalismo Estrutural* e suas concepções de avaliação

No Quadro 27, dispomos as concepções de avaliação que têm sua fundamentação no *Funcionalismo Estrutural*. Elas foram prescritas em duas disciplinas a partir de suas bibliografias.

QUADRO 27 – *Funcionalismo Estrutural* e concepções de avaliação nas disciplinas

Abordagem teórica	Concepção de avaliação	Bibliografia	Disciplina/Instituição
Funcionalismo Estrutural	Ativa e espontânea	Fernández Pérez (1986)	UDELAR/URY
	Ótima	Amengual (1992)	UNELLEZ/VEN
Síntese da concepção			
<b>Ativa e espontânea</b>	Implica que os conteúdos de ensino sejam vivenciados pelos estudantes como ativo e espontâneo. Para sua realização, recomendam-se o uso de trabalhos em grupos sem fins competitivos, bem como o ensino recíproco e de descoberta. Consiste, ainda, no reconhecimento, por parte dos estudantes, da razão e do porquê eles alcançaram determinado grau de aprendizado, sobretudo em relação ao esforço ou trabalho que precisam realizar		
<b>Ótima</b>	Suas principais características incluem um processo ótimo de avaliação: inclusivo, formativo, contínuo, recorrente, criterioso, decisório e cooperativo. Considera, ainda, que a avaliação, embora possa partir de um objeto específico, necessita envolver, de maneira abrangente, todos os elementos e processos. Desse modo, avaliar um estudante ajudará a melhorar seu desempenho e também afetará o professor, a organização do centro educativo, os métodos e o próprio processo educacional		

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

No Quadro 27, identificamos duas concepções de avaliação que se fundamentam na abordagem teórica *Funcionalismo Estrutural* que estão presentes nas bibliografias de duas disciplinas, UDELAR/URY e UNELLEZ/VEN.

A concepção de *avaliação ativa e espontânea* de Fernández Pérez (1986) está fundamentada nos estudos do sociólogo estadunidense Talcott Edgar Frederick Parsons e em seu sistema teórico geral para a análise da sociedade. Nesse sentido, Fernández Pérez (1986) defende que a Pedagogia ativa não consiste na negação do esforço e do trabalho pessoal dos alunos, mas na afirmação de que eles devem ver uma razão no seu alcance, em cada esforço ou trabalho que realizem. Assim, o autor entende que a aquisição de conhecimentos ocorre de

forma ativa e, portanto, a aprendizagem de um indivíduo está inserida em dois momentos implícitos: “[...] *uno el de la motivación, que queda caracterizado como presupuesto, y otro, el de deseo-necesidad de evaluación (retroalimentación espontánea de auto información), consecuencia psíquica y lógica de la secuencia del aprender*” (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, p. 78).

A concepção de *avaliación óptima* de Amengual (1992) tem sua fundamentação a partir das contribuições do *Joint Committe on Standards for Educational Evaluation*. Nela a avaliação não é considerada um simples levantamento de dados, mas uma tarefa de julgamento sobre as características do ensino, bem como determina critérios que servem como pontos de referência para decisões futuras.

De maneira geral, as concepções de avaliação que se fundamentam na abordagem teórica funcionalista estrutural destacam que a avaliação: implica assumir os conteúdos vivenciados pelos alunos de maneira ativa e que foram espontaneamente aceitos por eles (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986); corresponde a um o julgamento sistemático do valor ou mérito de um objeto e, ao mesmo tempo, é formativa, criterial e somativa (AMENGUAL, 1992).

Identificamos, ainda, que as duas disciplinas (UDELAR/URY e UNELLEZ/VEN) não apresentam prescrição que dê visibilidade tanto às abordagens teóricas que fundamentam essas bibliografias, quanto às concepções de avaliação que elas defendem. Entretanto é compreensível que a prescrição de bibliografias reside no fato de que os dois cursos se preocupam em oferecer aos seus estudantes em formação uma variedade de teorias e concepções de avaliação historicamente constituídas e influenciam os contextos de atuação profissional.

Entendemos que as demais disciplinas que não prescreveram bibliografias baseadas no Funcionalismo Estrutural devem pensar nas possibilidades de agregar essa discussão aos seus planos para que os alunos em formação tenham a possibilidade de pensar as práticas avaliativas a partir de uma abordagem teórica, aparentemente, pouco discutida nos cursos de formação de professores no contexto analisado neste capítulo.

É preciso também questionar, com base nessa abordagem teórica e em suas concepções de avaliação: quais são os impactos que tiveram em outros cursos de formação de professores, especialmente em contextos diferentes da América Latina?

A partir dessa questão, abrem-se várias possibilidades investigativas e interpretativas que ampliam a discussão da avaliação para outros contextos, especialmente de língua inglesa. Nesse sentido, cabe ressaltar que um importante desafio a ser enfrentado pelos professores

que ministram as disciplinas dos cursos aqui analisados consiste em prescrever bibliografias que discutam a avaliação desde os aspectos culturais, históricos, sociais e linguísticos que se “aproximam” desses contextos, até outras que se “distanciam” dessa realidade, para que os estudantes desses cursos consigam ter uma leitura mais abrangente da avaliação.

#### 5.4.7 *Eclétismo Teórico* e suas concepções de avaliação

Neste tópico, analisamos as concepções de avaliação que têm sua fundamentação em diferentes abordagens ao mesmo tempo, caracterizadas como abordagens ecléticas, conforme exposto no Quadro 28. Nele também se encontra a síntese das três concepções.

QUADRO 28 – *Eclétismo Teórico* e concepções de avaliação nas disciplinas

Abordagem teórica		Concepção de avaliação	Bibliografia	Disciplinas/instituição
<b>Eclétismo teórico</b>		Criativa	De La Torre (1994)	UNAB/CHL
		Integral	Delgado (1996)	IUCESMAG/COL
		Reflexão sobre o ensino	Rosales (2000)	UNEG/VEN
Síntese das concepções				
<b>Criativa</b>	De La Torre (1994)	Assume a criatividade como um fenômeno complexo e, portanto, deve ser abordada de maneira sistêmica (ou ecossistêmica) na qual todos os seus componentes são interativos. Refere-se ao uso de qualquer instrumento ou estratégia capaz de fornecer informações sobre emoções, sensibilidades e vontades. A avaliação da criatividade deve, ainda, abrir-se para estratégias, situações e ambientes que levem em consideração o impacto, o grupo, a satisfação e o bem-estar da pessoa que cria e participa do resultado		
<b>Integral</b>	Delgado (1996)	Promove o <i>feedback</i> do aprendizado e possíveis mudanças na atividade didática, para facilitar a consecução dos objetivos educacionais. A <i>avaliação integral</i> contribui para a formação do aluno, ajudando-o a superar seus erros e favorece os processos de reformas dos programas educacionais, adaptando-os à aprendizagem dos estudantes. Pelo seu caráter abrangente (integral), essa concepção promove o sucesso com base no acúmulo de escores, modificáveis de acordo com a superação de erros, inter-relacionando adequadamente as avaliações, formativa e somativa		
<b>Reflexão sobre o ensino</b>	Rosales (2000)	Identifica, no objeto da avaliação, as causas, os aspectos previstos e imprevistos, os processos de ensino e de aprendizagem e seus componentes. Sua contextualização (circunstâncias) envolve desde aspectos didático-pedagógicos a questões institucionais e socioculturais. Seus agentes, representados por quem avalia, podem variar desde professor-aluno, sociedade-administração e pessoal envolvido em tarefas educacionais. Além da reflexão sobre a prática pedagógica, a avaliação permite a verificação e otimização de resultados e processos de ensino e aprendizagem		

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

No Quadro 28, identificamos três concepções de avaliação que se fundamentam no *Eclétismo Teórico*. Comparando a presença das concepções associadas à abordagem eclética entre as disciplinas em que são prescritas as bibliografias que as abordam, identificamos algumas exclusividades: a) no Chile, a concepção *criativa*; b) na Colômbia, a concepção

*integral*; e c) e na Venezuela, a concepção *reflexão sobre o ensino*. Nesse sentido, as disciplinas dos cursos de formação em Educação Física dos três países prescreveram bibliografias que têm mais de uma base teórica e, ao mesmo tempo, são distintas para cada disciplina. Para entender esse ecletismo, produzimos a Figura 16.

FIGURA 16 – Abordagens ecléticas, concepções de avaliação e teorias/autores de base



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da Figura 16, observamos que a concepção de *avaliação criativa* presente uma bibliografia (DE LA TORRE, 1994) está ancorada na *Teoria Ecosistêmica* desenvolvida pelo próprio autor em colaboração com a pesquisadora Maria Cândida Moraes. Essa concepção tem como princípio o entendimento de que o fluxo existente nas relações de dependência e independência entre os indivíduos e os elementos de ordem cognitiva permite a organização e o desenvolvimento da autonomia a partir das interações mútuas, simultâneas e recorrentes (MORAES; DE LA TORRE, 2006). Ao mesmo tempo, o autor se apropria dos conhecimentos psicológicos da *Teoria da Complexidade* de Edgar Morin (1990), para constituir sua concepção de avaliação, entendendo que, por serem processos individuais, avaliar a subjetividade a torna uma ação complexa e, portanto, não deve ser negligenciada.

A concepção de *avaliação integral* de Delgado (1996) tem fundamentação nos pressupostos psicológicos de Robert Mills Gagné, que estabelece a fusão entre o *Conductismo* e o *Conscitivismo* associados à *Teoria da Aprendizagem Social* de Albert Bandura (1987). O conceito de integralidade, para Delgado (1996), está no fato de unir a *avaliação formativa* e *somativa* e tentar avaliar o produto alcançado, não a partir do processo concluído e das metas propostas, mas do ponto de vista do cliente e seu benefício.

A concepção de *avaliação reflexão sobre o ensino* de Rosales (2000) está fundamentada no ecletismo teórico estabelecido entre a *Teoria do Conhecimento Pedagógico* de Lee Shulman e a *Teoria da Aprendizagem Experimental* de David Kolb. A primeira teoria propõe três categorias de conhecimentos: associadas à matéria; ao conhecimento curricular do conteúdo; e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Todas elas tidas como elementos necessários para a formação de professores. A segunda teoria (*Aprendizagem Experimental*) defende que o conhecimento é produzido e transformado a partir da experiência e que a aprendizagem se dá por meio de duas grandes dimensões da atividade (assimilação e transformação).

Além da definição que as bibliografias fazem das concepções de avaliação, buscamos, nos planos das disciplinas, elementos que se aproximassem delas. Nesse caso, identificamos que o plano da UNAB/CHL (2009, p. 1) oferece aos seus alunos em formação um conjunto de bibliografias que formam um ecletismo teórico ao prescrever que “*Se analizan diversas teorías curriculares y principios, funciones y enfoques evaluativos*”. Ao mesmo tempo, a disciplina não apresenta associações diretamente relacionadas com a concepção de *avaliação criativa*.

A UNEG/VEN prescreve, como conteúdo de estudos: teorias e métodos aplicados na *avaliação da aprendizagem*; macrocurrículo e sua importância no desenvolvimento da avaliação; várias concepções de avaliação; avaliação do ponto de vista pedagógico, orientada para objetivos e para o conteúdo e influência das correntes de avaliação na prática educacional. Tudo isso com o objetivo de

*Desarrollar en el estudiante 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).

Essa disciplina delimita que a utilização de terminologias adequadas na avaliação, como *reflexão sobre o ensino* e desenvolvimento de competências organizacionais a partir das várias abordagens pedagógicas, permitirá aos estudantes em processo de formação profissional selecionar as melhores ferramentas e conceber instrumentos válidos de tratamento de informação sobre o desempenho escolar. Na IUCESMAG/COL, por sua vez, não identificamos relação entre a concepção de *avaliação integral* e as prescrições de seu plano de disciplina.

De modo geral as três concepções da abordagem eclética compreendem que a avaliação: a) requer o uso de qualquer instrumento ou estratégia avaliativa que seja capaz de

fornecer informações sobre emoções, sensibilidades e vontades (DE LA TORRE, 1994); b) tanto formativa como somativa são necessárias e se complementam (DELGADO, 1996); c) ocorre entre os extremos do abstrato e do concreto e na sua transformação em atividade e reflexão (ROSALES, 2000).

Diante dos achados, surgem alguns questionamentos: como a disciplina específica de avaliação, e uma dentro da grade curricular mais ampla, dá conta de discutir toda a complexidade teórica da avaliação? Em que medida ela consegue articular essa discussão com a própria concepção de formação do curso? Como que ela ajuda a formar o futuro professor a partir de uma determinada concepção?

A disciplina específica de avaliação tem sua contribuição nesse sentido, portanto é preciso compreender que ela tem o seu papel dentro de um conjunto de disciplinas que devem dialogar entre si a partir de uma mesma concepção de formação e que, ao mesmo tempo, compreendam a importância de ensinar a avaliação a partir do conhecimento que cada disciplina mobiliza.

Conforme salientado por Nóvoa (2017, p. 1125), em relação ao conhecimento das disciplinas, é importante assimilar dois pontos para a compreensão de suas funções em um curso de formação de professores:

Por um lado, um professor precisa ter um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar do que o especialista dessa mesma disciplina. Não se trata, pois, de formar um matemático que, depois, se formará como professor. Trata-se, isso sim, de formar um professor que, para ser capaz de ensinar Matemática, precisa de um conhecimento profundo da matéria, mas um conhecimento diferente daquele que necessita um especialista. Por outro lado, a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência.

Com isso, os dados evidenciam a necessidade e urgência de todos os cursos de formação docente ofertar disciplinas que discutam a avaliação, de modo que a formação inicial ofereça os elementos para que os futuros professores tenham condições de acompanhar os avanços da discussão do tema também no campo acadêmico e, a partir disso, possam aprimorar suas práticas avaliativas no contexto de atuação profissional.

Considerando a análise das diferentes disciplinas em contextos (países) sociais e culturais tão diversos, entendemos que uma única disciplina não evidencia de fato o que é recorrente em todo o curso, no que se refere à concepção de formação, mas ela oferece os elementos para pensar o que se entende e projeta como avaliação para o futuro contexto de atuação profissional. Observamos, ainda, por meio desses resultados, a necessidade de se

pensar em um alinhamento entre as abordagens teóricas que fundamentam as bibliografias prescritas em duas disciplinas do Chile (UDAI/CHL e UNAB/CHL) e do Equador (UNL/ECU) com as concepções de formação presentes nesses cursos.

## 5.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Este estudo, que teve como objetivo analisar as abordagens teóricas e suas concepções de avaliação a partir das prescrições de 11 disciplinas específicas sobre o tema, evidenciou que no Chile prevalecem as concepções relacionadas com cinco abordagens: *Construtivismo (autêntica, contínua, comunicativa e edumétrica)*; *Construtivismo Sociocultural (compreensiva, construtivista, para a aprendizagem, qualitativa formativa e reguladora)*; *Teoria Sociocrítica (democrática e responsiva)*; *Teoria de Justiça (justiça pedagógica)*; e *Ecletismo Teórico (criativa)*.

Na Colômbia, embora sejam duas disciplinas, a concentração de abordagens é maior (seis) quando comparada com as disciplinas do Chile, sobretudo na IUCESMAG/COL. As concepções de avaliação encontram-se fundamentadas nas abordagens teóricas: *Construtivismo (contínua, comunicativa e como investigação)*; *Construtivismo Sociocultural (qualitativa formativa e avaliação por competência)*; *Materialismo Histórico-Dialético (dialética da totalidade)*; *Teoria Sociocrítica (democrática e qualitativa)*; *Ecletismo teórico (integral)*; e *Behaviorismo (centrada no desempenho)*.

A disciplina do Equador prescreve duas bibliografias sobre avaliação que partem de concepções de avaliação e abordagens teóricas distintas: *Construtivismo (continua)* e *Teoria Sociocrítica (democrática)*. Por outro lado, não há prescrição do ensino sobre abordagens teóricas e concepções de avaliação no conteúdo do plano.

Na disciplina do Uruguai, predominam as concepções de avaliação com fundamentação nas abordagens teóricas: *Teoria Sociocrítica (democrática, qualitativa e contra-hegemônica)*; *Construtivismo (comunicativa e mediadora)*; *Construtivismo Sociocultural (construtivista)*; e *Funcionalismo Estrutural (ativa e espontânea)*. Ao mesmo tempo, a disciplina indicia um alinhamento com a *Teoria Crítica*, dada sua predominância nas bibliografias e no conteúdo prescrito.

As duas disciplinas da Venezuela indicam bibliografias cujas concepções de avaliação estão fundamentadas no maior número de abordagens teóricas (7): *Construtivismo (comunicativa)*; *Construtivismo Sociocultural (construtivista, participativa e construtiva)*; *Construtivismo Naturalista (consensuada)*; *Teoria Sociocrítica (democrática e qualitativa)*;

*Behaviorismo (centrada no desempenho); Funcionalismo Estrutural (óptima); e Ecletismo Teórico (reflexão sobre o ensino).*

Analisando as bibliografias e sua fundamentação teórica por disciplina, ficou evidente que o *Construtivismo* se apresenta em dez disciplinas, exceto na UNELLEZ/VEN, seguido do *Construtivismo Sociocultural* em nove, exceto na UDAI/CHL e na UNL/ECU. As demais abordagens variaram entre seis e duas disciplinas, como a *Teoria Sociocrítica* (UDAI/CHL, UDEC/CHL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU, UNELLEZ/VEN e UDELAR/URY), o *Ecletismo Teórico* (UNAB/CHL, IUCESMAG/COL e UNEG/VEN), o *Behaviorismo* (UCO/COL e UNELLEZ/VEN) e o *Funcionalismo Estrutural* (UDELAR/URY e UNELLEZ/VEN). Também encontramos aquelas com apenas uma recorrência, como, o *Construtivismo Naturalista* (UNELLEZ/VEN), a *Teoria de Justiça* (UNACH/CHL) e o *Materialismo Histórico-Dialético* (IUCESMAG/COL).

Identificamos com isso que algumas disciplinas/cursos são marcadas por uma formação que considera diversas concepções e suas respectivas abordagens teóricas na tentativa de ampliar as possibilidades de leituras e apropriações das teorias de avaliação existentes. Em alguns casos, levando os alunos a elegerem aquela concepção que julgam mais adequada ao contexto de atuação profissional (UDELAR/URY).

Em termos quantitativos, a recorrência das abordagens teóricas por disciplina indicou:

- a) uma com predomínio de uma abordagem (UDAI/CHL: *Construtivismo*);
- b) uma que se fundamenta em duas abordagens (UNL/ECU: *Construtivismo* e *Teoria Sociocrítica*);
- c) seis que são constituídas por três abordagens (UDAI/CHL e UDEC/CHL: *Construtivismo*, *Construtivismo Sociocultural* e *Teoria Sociocrítica*; UNACH/CHL: *Construtivismo*, *Construtivismo Sociocultural* e *Teoria de Justiça*; UNAB/CHL: *Construtivismo*, *Construtivismo Sociocultural* e *Ecletismo Teórico*; UCO/COL: *Construtivismo*, *Construtivismo Sociocultural* e *Behaviorismo*; UNEG/VEN: *Construtivismo*, *Construtivismo Sociocultural* e *Ecletismo Teórico*);
- d) uma que apresenta quatro abordagens (UDELAR/URY: *Construtivismo*, *Construtivismo Sociocultural*, *Teoria Sociocrítica* e *Funcionalismo Estrutural*);
- e) e duas que se fundamentam em cinco abordagens (IUCESMAG/COL: *Construtivismo*, *Construtivismo Sociocultural*, *Teoria Sociocrítica*, *Ecletismo Teórico* e *Materialismo Histórico-Dialético*; UNELLEZ/VEN: *Construtivismo*



*Sociocultural, Construtivismo Naturalista, Teoria Sociocrítica, Behaviorismo e Funcionalismo Estrutural*).

Também foi possível perceber indícios das concepções de formação presentes nas disciplinas. Com isso, quatro estão fundamentadas na abordagem Crítica (UDAI/CHL, UNACH/CHL, UDELAR/URY e UNELLEZ/VEN); em três disciplinas a base é o *Construtivismo* (IUCESMAG/COL, UCO/COL e UNEG/VEN); em uma é o *Construtivista Sociocultural* (UDEC/CHL); e outras três não indicam teoria de base (UDAI/CHL, UNAB/CHL e UNL/ECU).

Em face ao exposto, podemos nos questionar: qual é o papel dos cursos de formação de professores ao discutir sobre avaliação e, em específico, qual a importância de analisar as concepções de avaliação e suas abordagens teóricas?

Entendemos que a relevância dessas discussões reside no fato de que aquelas disciplinas que prescrevem a diversidade de teorias para abordar o que é avaliar, no caso específico dos cursos aqui analisados, a Educação Física, objetivam disponibilizar a compreensão das diferenciações existentes no campo da avaliação e discutir como pensá-las no contexto de atuação docente.

Esses dados reforçam a ideia de que quanto mais abrangentes, teoricamente, forem as propostas das disciplinas e suas discussões sobre a temática avaliação dentro de um curso de formação de professores como um todo, mais serão ampliadas as suas possibilidades interpretativas, potencializando o senso crítico dos indivíduos que se encontram envolvidos nesse processo e sua projeção com práticas avaliativas. Isso reforça, inclusive, a importância de se proporcionar o estudo das teorias e concepções de avaliação nos cursos de formação de professores para todas as áreas destinadas à atuação docente, visto que os elementos evidenciados por meio da análise dos 11 planos de disciplinas são reveladores da abrangência e complexidade que envolvem o próprio tema avaliação, sobretudo seu impacto na vida profissional dos professores.

Por outro lado, ao identificarmos a limitação de prescrições para o ensino da avaliação sobre o tema nos planos de disciplinas, constatamos também uma redução de possibilidades interpretativas e de projeções de práticas avaliativas para os estudantes em processo de formação profissional. Esse fato se agrava ainda mais, quando acompanhamos um reduzido número de oferta de disciplinas específicas sobre o tema (14) no universo de cursos de Educação Física existentes no contexto analisado (156), reforçando a necessidade de se repensar os currículos de formação docente, principalmente no que tange à inserção de disciplinas específicas de avaliação.

O estudo da prescrição para o ensino das abordagens teóricas e suas concepções de avaliação reforça seu caráter formativo, pois evidencia que as implicações desses conhecimentos são inerentes à prática profissional. Por isso, as disciplinas dos cursos analisados enfatizam a necessidade de que os estudantes desenvolvam sua própria concepção de avaliação, compreendendo sua importância nos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir deste estudo, foi possível identificar que as concepções de avaliação com fundamentação nas abordagens *Construtivistas* e *Críticas* têm ocupado lugar de destaque nos cursos de formação de professores em Educação Física da Colômbia, Venezuela e Uruguai. Nos cursos do Chile, por sua vez, há o predomínio das abordagens construtivistas com suas diferentes vertentes.

Por outro lado, vimos uma ampliação de abordagens teóricas com suas concepções de avaliação que foram pensadas a partir dos contextos em que os cursos estão inseridos. Nesse sentido, destacam-se as contribuições: do Ministério de Educação do Chile (2006), com a concepção de *avaliação para a aprendizagem* na UDEC/CHL; dos chilenos Castro Rubilar *et al.* (2004), com a *avaliação compreensiva* na UNACH/CHL; e de Ahumada (2005), com a concepção *autêntica* na UNAB/CHL. Dos colombianos, podemos citar: Niño Zafra (1998), Bustamante (2001) e Cerda (2000), por meio das concepções *qualitativa, como investigação e dialética da totalidade*, respectivamente, na disciplina da IUCESMAG/COL. Dos venezuelanos destacam-se Hidalgo e Silva (2003), com a concepção *participativa e construtiva* na UNEG/VEN, e Alfaro (2000), com sua concepção *construtivista* na UNELLEZ/VEN.

Compreendemos que, mesmo diante da diversidade de concepções de avaliação que o campo da Educação tem produzido e que, conseqüentemente, tem se tornado referências para o estudo do tema nos cursos de formação de professores na América Latina, fazem-se necessários estudos futuros que analisem as abordagens teóricas e as concepções de avaliação que fundamentam as bibliografias de Educação Física prescritas nessas mesmas disciplinas/cursos e que também abordam o tema.

Esse movimento reforça os múltiplos sentidos atribuídos à avaliação a partir de um conceito (concepção) e que, ao mesmo tempo, são muito específicos para cada contexto, pois revelam uma variedade interpretativa que ajuda a avançar no debate sobre o tema. Portanto, compreender as concepções e estudá-las é importante na medida em que essa reflexão ajuda a pensar as práticas avaliativas para o futuro contexto de atuação profissional dos professores, não somente da Educação Física, mas também de diferentes áreas do conhecimento.

## CAPÍTULO VI

### CONCEPÇÕES, TEORIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS PRESCRIÇÕES DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ARGENTINA, CHILE, MÉXICO E URUGUAI

#### 6.1 INTRODUÇÃO

Reconhecer o campo da avaliação como uma das interfaces que envolvem a atuação profissional docente tem gerado inquietações de muitos professores e pesquisadores. O reflexo disso apresenta-se nos esforços empreendidos por estudiosos do tema ao longo de quase um século, voltados a compreender as implicações da avaliação em um contexto mais geral da educação (TYLER, 1942; SCRIVEN, 1967; STAKE, 1967; GUBA, 1968; HAMMOND, 1968; ADAMS, 1970; TABA, 1974; CARREÑO, 1977).

Em específico, sobre o ensino do tema na formação inicial de professores, a preocupação tem se relacionado com a falta de oferta de disciplinas nos cursos de ensino superior nos Estados Unidos, identificada na década de 1990 (STIGGINS, 1999). Quinze anos depois, Campbell (2013) percebeu poucas melhorias em relação à presença de disciplinas específicas nos cursos de formação de professores. Além disso, quando se faziam presentes, seu ensino estava restrito às discussões breves para levar os estudantes a estabelecer as ligações complexas entre ensino, aprendizagem e avaliação (DELUCA; BELLARA, 2013).

Em outras partes do mundo, como na Nova Zelândia, pesquisadores encontraram uma ampla variedade de estruturas usadas para destinar uma parte do currículo ao ensino da avaliação. Uma pesquisa com professores em formação revelou que os alunos, em três das quatro universidades estudadas, tinham disciplinas dedicadas à avaliação, enquanto os da quarta instituição recebiam instruções de avaliação embutidas em conteúdos de diferentes disciplinas (SMITH *et al.*, 2014). Ao mesmo tempo, Hill, Ell e Eyers (2017), em estudo com alunos dos cursos de formação de professores desse país, demonstraram que a oferta de uma disciplina específica permitiu um aumento, por parte dos estudantes, da compreensão do “porquê” se avalia na escola e, ao mesmo tempo, foram motivados pelo curso a implementar práticas avaliativas a partir do ensino que lhes foi ofertado.

A preocupação com a oferta de disciplinas de avaliação também foi identificada na África do Sul, em específico. Kanjee (2018) demonstrou que há uma disciplina modular de vários anos que aborda a avaliação “da” e “para” a aprendizagem, ofertada nos cursos de

formação de professores em uma universidade do país. Nesse mesmo contexto, foram identificados cursos intensivos de curta duração de *e-learning online* assíncrono sobre avaliação (LEVY-VARAD; ALHIJA, 2018).

No entanto, apesar de esses cursos terem oportunizado o ensino do tema, em geral a quantidade de instrução pode não ter sido substancial, de modo a englobar todos os propósitos e âmbitos da avaliação (BROWN, 2021). Para tentar entender as implicações dessa formação em avaliação, é importante destacar os esforços empreendidos por pesquisadores para compreender os aspectos teóricos que influenciam as práticas avaliativas. Ou seja, são estudos que analisam o ensino das teorias de avaliação e sua relação com os currículos de formação, buscando entender seus desdobramentos em práticas avaliativas exigidas pelo âmbito da atuação docente (SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2016; BWETENGA; ABREU; PONTES JUNIOR, 2020; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020; LIMA; ANDRADE; COSTA, 2020).

Nesse caso, pensar a *avaliação educacional* nos cursos de formação de professores em Educação Física da Argentina é assumi-la de acordo com a lógica de organização dos cursos de formação desse país. Do mesmo modo, pensar a avaliação no Chile é compreender que ela também assume características socioculturais particulares. Contudo, estabelecer uma análise comparativa entre as concepções de avaliação que fundamentam as bibliografias que estão prescritas para o ensino do tema em disciplinas específicas ofertadas em cursos de formação docente pode ser revelador de aproximações e/ou distanciamentos, no que se refere às concepções de avaliação e de Educação Física entre os cursos e as instituições em que se ofertam tais disciplinas.

Diante desse cenário, ressaltamos que esta discussão se faz necessária para a área da Educação Física, principalmente porque as práticas de ensino e de avaliação no contexto escolar se constituem como elementos didático-pedagógicos, o que exige dos professores em formação tomar conhecimentos das teorias de avaliação a partir de estudos que contribuam para o aprimoramento e proposição de práticas avaliativas, tanto para o contexto da formação de professores como da educação básica.

Partindo do pressuposto de que os países da América Latina são constituídos por aspectos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, tomando como parâmetro de comparação as prescrições sobre avaliação em disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física, levantamos os seguintes questionamentos: o que as disciplinas prescrevem em relação ao ensino de abordagens teóricas e concepções de avaliação na Educação Física? Será que existem aproximações no que se refere às abordagens

teóricas e concepções de avaliação que fundamentam essas prescrições, sobretudo no tópico das bibliografias? Em que medida as concepções de avaliação das bibliografias prescritas estão alinhadas às concepções de Educação Física que fundamentam os cursos de formação docente nesses países?

A partir desses questionamentos, objetivamos, neste estudo, analisar as prescrições das disciplinas específicas sobre o tema em cursos de formação docente em Educação Física, sobretudo problematizando as abordagens teóricas e concepções de avaliação que são prescritas nesses planos,<sup>51</sup> bem como sua articulação às perspectivas de formação de professores assumidas pelos cursos, instituições e países.

Corroboramos o pensamento de Icarte e Labate (2016, p. 14), quando afirmam: “*Contar con un proceso ordenado para el análisis del currículum permite generar evidencia suficiente para la toma de decisiones e involucrar a los profesores en generar intervenciones conducentes al logro del perfil de egreso esperado*”.

## 6.2 MARCO TEÓRICO

Delimitamos, como marco conceitual, *abordagens teóricas* compreendidas como aquelas que oferecem as bases epistemológicas de uma dada área de conhecimento e, portanto, têm influenciado as maneiras de constituir uma determinada concepção de avaliação. Assumimos, nesse caso, também, o conceito de *concepção de avaliação*, justamente por compreendermos que ele se constitui de aspectos teóricos que lhe conferem um estatuto de concepção. De maneira geral, as concepções “[...] correspondem a um conjunto de atividades ou práticas que um teórico ou grupo de teóricos prescrevem e nelas acreditam como as melhores maneiras de realizar a avaliação” (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013, p. 35, tradução nossa).

Nessa lógica, entendemos que a concepção de avaliação está fundamentada em uma determinada abordagem teórica. No entanto, com base nos critérios estabelecidos por Shadish, Cook e Leviton (1991), analisar as teorias de avaliação consiste em seguir alguns requisitos, dentre eles, identificar suas proposições, quando e onde essa concepção pode ser aplicada (contexto, fatores externos) e os possíveis resultados que podem ser alcançados a partir do seu uso (consequências).

---

<sup>51</sup>Todas as definições das concepções de avaliação abordadas neste capítulo encontram-se no glossário da presente tese.

Para Hansen, Alkin e Wallace (2013), é possível que existam crenças ou valores (suposições) informando e justificando determinada concepção de avaliação. Algumas podem ser testados e outros não, a depender do seu propósito final. Smith (2007) defende que tais crenças, quando desconectadas do contexto e realizadas por um grupo de indivíduos, com ideologias de avaliação diferentes teoricamente, podem gerar equívocos e incompreensão durante a análise de seus resultados. Para o autor, não é interessante que existam desconectividades como essa, mas, sim, um alinhamento entre a concepção de avaliação e uma base teórica coerente.

Do mesmo modo como Alkin e Christie (2004), que categorizaram as abordagens teóricas de avaliação fundamentados em sua ênfase (uso, métodos ou análise), esperamos contribuir, neste estudo, com a ampliação do debate sobre concepções avaliativas, pensando a área da Educação Física em específico.

Compreendemos que, a partir das análises das concepções de avaliação presentes nos cursos de formação de professores em Educação Física em países da América Latina hispanofalantes, é necessário levar em consideração aspectos que fundamentam os estudos historiográficos. Nesse sentido, conforme salientado por Bloch (2001), na trajetória histórica da humanidade, as pessoas tendem a manter as palavras, porém atribuindo-lhes novos significados.

Bloch (2001) ressalta que o pesquisador, ao partir da análise de palavras (conceitos), pode instrumentalizá-las a fim de exprimir as suas ideias, o que lhe atribui a responsabilidade adicional de definir e justificar os conceitos que utiliza. Com isso, assumimos tais conceitos (no caso específico deste estudo, as concepções de avaliação) apoiando-nos na nomenclatura dos próprios documentos (bibliografias prescritas) por meio da análise e reconstrução do material, utilizando a linguagem e os conceitos mobilizados nas fontes (BLOCH, 2001).

Assim, ao assumirmos as abordagens teóricas e as concepções de avaliação como palavras repletas de sentidos, não poderíamos nos limitar simplesmente à explicação da sua etimologia e procuramos também analisar possíveis *usos* (CERTEAU, 1994) que se têm feito desses conceitos nas disciplinas. Isso correspondeu “[...] ao estudo dos sentidos, à ‘semântica histórica’ cujo renascimento hoje é preciso buscar” (BLOCH, 2001, p. 31). Entendemos que, em alguns casos, os “[...] empréstimos carecem de unidade. Os documentos tendem a impor sua nomenclatura” (BLOCH, 2001, p. 136). Em específico, não nos interessou julgar os conceitos e seus *usos*, nem nos contrapor às ideias de uma bibliografia sobre outra, mas evidenciar suas especificidades considerando seu contexto e o período em que foram produzidas.

Algumas vezes, causas particulares à evolução da linguagem resultaram no desaparecimento de uma palavra, sem que o objeto ou o ato que ela servia para notar fosse minimamente afetado. Pois os fatos linguísticos têm seu coeficiente próprio de resistência ou de ductilidade. Ao contrastar o desaparecimento, nas línguas romanas, do verbo latino *emere* e sua substituição por outros verbos, de origens bastante diferentes – ‘*acheter*’, ‘*comparar*’ etc. –, um erudito, antes, acreditou poder tirar daí as conclusões mais amplas, as mais engenhosas, sobre as transformações que, nas sociedades herdeiras de Roma, teriam afetado o regime das trocas (BLOCH, 2001, p. 137-138).

No entanto, ao focalizarmos bibliografias específicas (escritas por um autor ou grupo de autores) que apresentaram uma concepção de avaliação e as abordagens teóricas que a fundamentam, foi possível entender as particularidades e a importância de cada uma delas no contexto da formação de professores em Educação Física em que foram prescritas.

Ainda que fossem identificadas aproximações e variações em relação às abordagens teóricas e suas concepções de avaliação, seja pelo tempo em que foram produzidas, seja pelo espaço geográfico em que foram prescritas (disciplinas), todos os documentos necessitaram ser analisados minuciosamente na sua particularidade (GINZBURG, 1989).

Com base nesse marco teórico, foi possível analisar as bibliografias da Educação Física nos planos de disciplinas, de modo a identificar as abordagens teóricas e as concepções de avaliação que as sustentam. Ao mesmo tempo, sobre as concepções de formação presentes nas disciplinas/cursos, reforçamos o entendimento de que “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

### 6.3 METODOLOGIA

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001), compreendendo que todo processo de investigação que parte de documentos necessita de interrogações, interpretações e explicações.

As fontes foram constituídas por planos de disciplinas específicas de avaliação, compreendidos aqui como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000), que são oferecidos nos cursos de formação de professores de Educação Física em quatro países da América Latina hispanofalantes (Argentina, Chile, México e Uruguai). Focalizamos especificamente as bibliografias prescritas nesses planos.

Para a seleção das fontes, partimos do banco de dados construído na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por meio do projeto guarda-chuva *Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análise das instituições da América Latina*, composto de oito

países da América Latina hispanofalantes. Os critérios para a constituição do banco de dados foram: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina hispanofalante; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre *avaliação educacional*; d) ter acesso aberto ao plano de disciplina de avaliação e/ou demonstrar interesse em participar da pesquisa, disponibilizando-o por *e-mail*; e) ter prescrito bibliografias que apresentem em seus títulos palavras relacionadas com avaliação na Educação Física.

Os dados foram obtidos a partir do levantamento dos contatos (*e-mails* e números telefônicos) da direção e da coordenação dos cursos disponíveis nos *websites* das instituições. Em seguida, redigimos um ofício explicando os objetivos da pesquisa, com convite para participação do estudo, solicitando o plano de disciplina por *e-mail*. Esse processo ocorreu, em um primeiro momento, no mês de janeiro de 2017 e foi repetido nos meses de agosto de 2018 e maio de 2019.

Dentre os 18 países da América Latina hispanofalantes: nove não atenderam ao critério *b*; um não atendeu ao critério *c*; um não atendeu ao critério *d*; e três não atenderam aos critérios *e* desta pesquisa, resultando, assim, em quatro países participantes: Argentina, Chile, México e Uruguai. Na Figura 17 indicamos: os países que atenderam ao critério *a* (8); o número total de instituições que atenderam ao critério *b* (156); o número total de instituições que atenderam ao critério *c* (38); o número de planos que obtivemos considerando o critério *d* (14); e a quantidade de disciplinas que atenderam ao critério *e* da investigação (5).

FIGURA 17 – Critérios e processos de inclusão das disciplinas por país/instituição

CRITÉRIO <i>a</i>	CRITÉRIO <i>b</i>	CRITÉRIO <i>c</i>	CRITÉRIO <i>d</i>	CRITÉRIO <i>e</i>
Países	Número de instituições que ofereciam curso de Educação Física	Número de instituições que ofertavam a disciplina avaliação	Número de planos de disciplinas acessados	Número de planos que prescrevem bibliografias sobre avaliação na Educação Física
Argentina	71	4	2	2
Chile	24	17	5	1
Colômbia	24	6	2	0
Equador	8	1	1	0
México	16	2	1	1
Peru	5	2	0	0
Uruguai	2	2	1	1
Venezuela	6	4	2	0
Total = 8	Total = 156	Total = 38	Total = 14	Total = 5

Fonte: Elaborado pelo autor.



Em relação ao critério *e* da pesquisa, separamos as bibliografias prescritas nos cinco planos de disciplinas e que continham a palavra avaliação nos títulos, tanto em espanhol (*antropometria, evaluación, pruebas e/ou tests*) como em inglês (*assessment, evaluation, measurement e/ou test*).

Do total de 204 bibliografias indicadas nos 14 planos, 113 não apresentavam a palavra avaliação em seus títulos e 91 a prescreviam. Em seguida, procedemos a uma nova classificação das bibliografias a partir de duas categorias: a) as que articulavam o tema avaliação à área da Educação (70); e b) as que relacionavam o tema com a área da Educação Física (21).<sup>52</sup> Contudo, assumimos, para análise deste estudo, aquelas pertencentes à categoria *b* (Educação Física), correspondendo, assim, as 18 bibliografias de avaliação com títulos diferentes que foram encontradas em cinco planos de disciplinas de quatro países (Argentina, Chile, México e Uruguai),<sup>53</sup> conforme o Quadro 29.

QUADRO 29 – Disciplinas por país e instituição participantes da pesquisa

País (4)	Universidade/ Instituição (5)	Sigla	Disciplinas (5)
Argentina	<i>Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens</i>	ISEFFD/ARG	<i>Evaluación aplicada</i>
	<i>Universidad Maimónides</i>	UM/ARG	<i>Metodología de la evaluación y estadística aplicada</i>
Chile	<i>Universidad de Atacama</i>	UDAI/CHL	<i>Metodología y evaluación de la Educación Física</i>
México	<i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	UABC/MEX	<i>Evaluación de la actividad física y deporte</i>
Uruguai	<i>Universidad de la República</i>	UDELAR/URY	<i>Evaluación</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O fichamento das 18 bibliografias consistiu na leitura, na íntegra, de todas elas e na produção de uma tabela contendo seis itens: a) nomes dos autores; b) síntese geral de cada obra; c) abordagem teórica e concepção de avaliação; d) tipologias conceituais de avaliação; e) instrumentos avaliativos; e f) referências bibliográficas. Para este estudo, dedicamo-nos à análise do item *c* (abordagem teoria e concepção de avaliação). Por fim, revisamos as sínteses fazendo ajustes e categorizações dos dados de acordo com as aproximações e distanciamentos.

<sup>52</sup>Nessa contagem estão incluídas as repetições das bibliografias dos autores: Domingo Blázquez-Sánchez (1997) nas disciplinas UDAI/CHL, UABC/MEX e UDELAR/URY; Julio Litwin e Gonzálo Fernández na UM/ARG e na UDELAR/URY.

<sup>53</sup>De 14 disciplinas que compõem o banco de dados, quatro do Chile (UDEDEC, UNACH, UNAB e UDAII), duas da Colômbia (IUCEGMAG e UCO), uma do Equador (UNL) e duas da Venezuela (UNEG e UNELLEZ) prescrevem apenas bibliografias sobre avaliação da área da Educação e, portanto, foram analisadas separadamente em outro estudo.

Outro processo de análise consistiu na identificação da prescrição do ensino das abordagens teóricas e concepções de avaliação nas disciplinas, variando entre objetivos, conteúdos e bibliografias, conforme Quadro 30. Nele especificamos: as siglas dos cursos/disciplinas; o local do plano em que foram identificadas; e as bibliografias prescritas que abordam a concepção de avaliação.

QUADRO 30 – Disciplinas que prescrevem concepções de avaliação na Educação Física

Curso/Disciplina	Local do plano em que é prescrito	Bibliografias prescritas
ISEFFD/ARG	Objetivos, conteúdos e Bibliografias	García Manso <i>et al.</i> (1996), George <i>et al.</i> (1995), Morrow <i>et al.</i> (1995)
UM/ARG	Objetivos, conteúdos e Bibliografias	Esparza Ros (1993), Haag e Dassel (1995), Hawes e Sovak (1994), Lentini e Verde (2004), Litwin e Fernández (1977), Macdougall <i>et al.</i> (1995), Marfell-Jones <i>et al.</i> (2001), Pila Teleña (1988), Zatsiorski (1989)
UDAI/CHL	Objetivos, conteúdos e Bibliografias	Blázquez-Sánchez (1997)
UABC/MEX	Conteúdos e bibliografias	Blázquez-Sánchez (1997), Díaz Lucea (2005), Sales (2001)
UDELAR/URY	Objetivos, conteúdos e Bibliografias	Blázquez-Sánchez (1997), Hernández Álvarez (2002), Hernández Álvarez e Curiel (2004), Litwin e Fernández (1977), López Pastor e Pérez Brunicardi (2004)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para trazer a centralidade de cada concepção de avaliação, estabelecemos uma leitura atenciosa de todas as 18 bibliografias, selecionando trechos que indicavam as principais ideias dos autores a respeito de cada concepção de avaliação. Esses textos foram copiados para um arquivo no *Word* em forma de tabela. De maneira específica, produzimos sínteses de cada concepção, registrando as características destacadas pelas bibliografias.

Um segundo movimento consistiu na revisão, formatação e ajustes das informações coletadas. Todo esse processo se fundamentou, especificamente, nos conteúdos dos textos analisados na tentativa de evitar dados especulativos que pudessem refletir nossas próprias ideias e não as dos autores das obras. Nesse caso, usamos como critério a preservação dos conceitos assumidos nas bibliografias. Assim,

[...] da mesma forma que um avaliador pode sugerir maneiras de organizar as atividades e metas identificadas pelas partes interessadas ao desenvolver uma lógica de programa modelo, nós também, por necessidade, impusemos um pedido lógico aos conceitos descritos nessas teorias (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013, p. 38, tradução nossa).

Após a conclusão do processo de sintetização dos textos a partir de cada abordagem teórica e concepção de avaliação, dedicamo-nos a identificar os *usos* que têm sido feitos delas nas disciplinas, cruzando as prescrições dos planos com os conteúdos das bibliografias igualmente prescritas nas disciplinas.

Outro aspecto privilegiado pela análise crítico-documental deste estudo, consistiu no trabalho de recomposição das partes que, segundo Bloch (2001, p. 170), só se efetua após a análise do todo, pois “[...] o conhecimento dos fragmentos, estudados sucessivamente, cada um por si, não propiciará jamais o conhecimento do todo, nem mesmo o dos próprios fragmentos”. Somente assim foi possível classificar factos por categorias e não como uma mera cópia das fontes. Ou seja, depois de esmiuçadas as fontes, cruzamos os dados (prescrição dos planos – objetivos e conteúdos – com a parte textual das bibliografias), o que permitiu produzir *a posteriori* categorias de análises com base nas abordagens teóricas e concepções de avaliação prescritas nas diferentes disciplinas/bibliografias.

Por fim, organizamos os dados em dois eixos de análise: a) no primeiro, focalizamos nas prescrições das disciplinas sobre o ensino das concepções de *avaliação como ato de medida* na sua correlação com a área da saúde e do esporte; b) no segundo, discutimos as prescrições das concepções de *avaliação formativas* e que correlacionam a Educação Física com áreas como Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

#### 6.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A opção por analisar, em profundidade, as concepções de avaliação que são prescritas em disciplinas específicas sobre o tema foi uma alternativa adotada para possibilitar comparações com as concepções de formação de professores em Educação Física nos diferentes países da América Latina hispanofalantes. Nesse sentido, analisamos especificamente os conteúdos dos planos e das bibliografias e não a trajetória de produção de seus autores. Portanto, não nos interessou rotular as obras, mas evidenciar as especificidades e potencialidades de cada uma delas dentro dos cursos de formação de professores, pois entendemos que elas são elementos importantes para a constituição de um arcabouço teórico para pensar as práticas avaliativas em contexto de futura atuação profissional docente.

#### 6.4.1 Concepções de *avaliação como ato de medida* e suas prescrições nas disciplinas

A sequência assumida para estabelecer as análises das fontes está representada no Quadro 31: a) disciplinas/cursos; b) bibliografias de avaliação da Educação Física prescritas nessas disciplinas; c) concepção de avaliação identificada nas bibliografias; d) e autor(es) que oferece(m) as bases epistemológicas para cada concepção de avaliação.

QUADRO 31 – Concepções de *avaliação como ato de medida* e autores de base

Disciplina	Bibliografia prescrita	Concepção de avaliação	Fundamentação teórica
ISEFFD/ARG	Morrow <i>et al.</i> (1995)	Antropometria	Edwin Fleishmann
	García Manso <i>et al.</i> (1996)		Archibald Vivian Hill
	George <i>et al.</i> (1996)		American College of Sports Medicine
UM/ARG	Marfell-Jones <i>et al.</i> (2001)		Richard William Parnell
	Pila Teleña (1988)		AAHPERD
	Hawes y Sovak (1994)		Rudolf Martin
	Haag y Dassel (1995)		Gustav Adolf Lienert
	Esparza Ros (1993)		Francisco Esparza Ros
	Lentini y Verde (2004)		William Ross
	Macdougall <i>et al.</i> (1995)		Claude Bouchard
	Zatsiorski (1989)	Metrologia do esporte	International Association of Sport Kinetics
UDELAR/URY	Litwin y Fernández (1977)	Contínua	Ralph Tyler e Benjamin Bloom

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o Quadro 31, observamos que a disciplina da UM/ARG possui 50% (9) das bibliografias da Educação Física prescritas nos cinco planos/cursos. Ela também concentra, predominantemente, a concepção de *avaliação antropométrica* com sete bibliografias (PILA TELEÑA, 1988; MARFELL-JONES *et al.*, 2001; HAWES; SOVAK, 1994; HAAG; DASSEL, 1995; ESPARZA ROS, 1993; MACDOUGALL; WENGER; GREEN, 1995; LENTINI; VERDE, 2004), seguidas de uma com a concepção *contínua* (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977) e uma denominada *metrologia do esporte* (ZATSIORSKI, 1989).

Na disciplina da ISEFFD/ARG, as três bibliografias prescritas no plano defendem a concepção de *avaliação antropométrica* (MORROW *et al.*, 1995; GARCÍA MANSO *et al.*, 1996; GEORGE *et al.*, 1996). Ainda com base no Quadro 31, identificamos que a UDELAR/URY prescreve uma bibliografia com a concepção de *avaliação contínua* (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977).

Para identificar a centralidade de cada uma das três concepções de avaliação, examinamos o conteúdo das bibliografias e produzimos sínteses analíticas, de acordo com a

delimitação assumida pelas obras. Com isso, indicamos, no Quadro 32, o modo como cada uma delas compreende a avaliação na Educação Física.

QUADRO 32 – Síntese das concepções de *avaliação como ato de medida*

Concepção de avaliação	Bibliografia	Síntese da concepção
<b>Antropometria</b>	<p>Macdougall <i>et al.</i> (1995)            García Manso <i>et al.</i> (1996)            George <i>et al.</i> (1996)            Haag e Dassel (1995)            Marfell-Jones <i>et al.</i> (2001)            Lentini e Verde (2004)            Morrow <i>et al.</i> (1995)            Pila Teleña (1988)            Esparza Ros (1993)            Hawes e Sovak (1994)</p>	<p>Compreende que todas as medidas cineantropométricas são importantes para o conhecimento do aluno e principalmente quando consideradas do ponto de vista do desempenho motor. O antropometrista pode utilizar várias ferramentas para análise dos dados. Tais análises incluem a somatória dos fracionamentos da massa corporal nos componentes de massa óssea, muscular, adiposa (gordura) e residual, estimativas de proporcionalidade, predição da densidade corporal (e, subsequentemente, determinação do percentual de gordura corporal), utilizando diversas equações de regressão e transformação dos dados em valores de percentil para sítios individuais de acordo com a idade e gênero avaliados. A Cineantropometria é a interface entre a anatomia humana e o movimento. Nesse sentido, a Antropometria corresponde à medição de indivíduos em uma variedade de perspectivas morfológicas, sua aplicação ao movimento e os fatores que influenciam o movimento. Pela aplicação de uma série de medições feitas no corpo e a partir delas são produzidos índices e previsões da composição corporal para medir e descrever o físico. O uso de medidas antropométricas é comum em áreas como movimento humano, fisiologia e ciências aplicadas à saúde</p>
<b>Metrologia do Esporte</b>	<p>Zatsiorski (1989)</p>	<p>Representa uma parte da Metrologia geral cujo objetivo específico é o controle e as medições nos esportes. A área da Metrologia também engloba medições de diferentes naturezas: psicológicas, biológicas, sociológicas e pedagógicas. As medidas mais conhecidas são: o nível de conhecimento, o grau de fadiga, a expressividade dos movimentos e o domínio técnico. Em cada um desses casos é possível estabelecer as relações “maior-igual-menor”. No esporte, muitas vezes é necessário expressar indicadores numéricos em competições de patinação artística, por exemplo, o domínio técnico e o nível artístico são expressos numericamente nas avaliações dos jurados. No sentido amplo da concepção, todas as competições esportivas são envolvidas por avaliações com características de medição metrológica, ou seja, das medidas do esporte</p>
<b>Contínua</b>	<p>Litwin e Fernández (1977)</p>	<p>Entende que todos os programas de Educação Física precisam de uma <i>avaliação contínua</i> para a compreensão das mudanças sociais, culturais, científicas e suas implicações no ensino. A avaliação é essencialmente o processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados pelo currículo e programa de instrução. É vista como um processo dinâmico, contínuo e sistemático voltado para mudanças no comportamento do aluno, por meio das quais se verificam as conquistas adquiridas com base nos objetivos propostos. Isso implica precisão na definição dos objetivos, coleta de dados relativos à aprendizagem, julgamento de valor sobre esses dados e tomada de decisões sobre ações futuras</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

As três bibliografias de avaliação prescritas na disciplina da ISEFFD/ARG (MACDOUGALL *et al.*, 1995; GARCÍA MANSO *et al.*, 1996; GEORGE *et al.*, 1996) se fundamentam na área de estudos conhecida como Cinesiologia. Macdougall *et al.* (1995) se apoiam nos estudos do canadense Claude Bouchard, conhecido por suas pesquisas sobre o papel da genética na obesidade e no processo de adaptação à atividade física regular. Com base nesses pressupostos, Macdougall *et al.* (1995) defendem uma concepção de *avaliação antropométrica* costumeiramente realizada em laboratórios, preferencialmente, utilizada para selecionar esportista para campeonatos.

Os autores compreendem que um programa de avaliação deve beneficiar tanto o técnico como o atleta em vários aspectos: a) indicando os pontos de um atleta em relação ao esporte que pratica; b) fornecendo *feedback*; c) proporcionando relatórios sobre o estado de saúde do atleta; e d) funcionando como um processo educativo no qual o atleta adquire um conhecimento mais profundo sobre seu corpo e sobre o esporte que pratica. Nesse caso, “*El proceso de interpretación de los resultados de las pruebas es un medio a través del cual el deportista puede conocer más a fondo los componentes fisiológicos del deporte y sus propias necesidades corporales*” (MACDOUGALL *et al.*, 1995, p. 6).

García Manso *et al.* (1996), por exemplo, têm se inspirado nos estudos do fisiologista britânico Archibald Vivian Hill, conhecido por criar o modelo matemático da contração muscular ou “modelo de músculo de Hill”, que costuma ser utilizado tanto para a equação da velocidade de contração muscular como para medições precisas do calor liberado quando os músculos esqueléticos se contraem e relaxam. Hill (1938) também é responsável por introduzir no campo da Fisiologia os conceitos de consumo máximo de oxigênio e débito de oxigênio.

A partir dos estudos desenvolvidos por Hill, a obra de García Manso *et al.* (1996) propõe uma concepção de *avaliação antropométrica* com significado fisiológico, indicando o uso da prova ergoespirométrica. “*A priori, en el campo de la práctica deportiva, nuestro interés debe centrarse en el umbral anaeróbico, ya que está demostrado que cuando su valor más se aproxime al valor del VO<sub>2</sub>máx., mayor intensidad podrá desarrollar el atleta durante una mayor duración*” (GARCÍA MANSO *et al.*, 1996, p. 55). Para os autores, a Antropologia é definida como a ciência responsável pelo estudo e compreensão da variabilidade biológica humana, incluindo variações morfológicas.

George *et al.* (1996) têm se fundamentado nos aportes teóricos da Medicina do Esporte da *American College of Sports Medicine* (ACSM), associação responsável por reunir

pesquisadores das áreas fitness e médicas, destinadas a desenvolver estudos sobre práticas da Medicina Esportiva e Ciência do Exercício. George *et al.* (1996, p. 158) destacam:

*Una valoración global del fitness es muy común en los centros de la salud, en los centros recreativos, en las escuelas y en las empresas. Tal como se ha indicado en prácticas previas, las pruebas de fitness tienen utilidad en cuanto a que pueden evaluar los puntos fuertes y débiles del individuo; pueden diseñarse programas de entrenamiento seguros y efectivos; pueden seguirse los progresos realizados, y posiblemente puede mejorarse la motivación.*

Segundo George *et al.* (1996), tais medidas (antropométricas) podem ser usadas para: determinar as necessidades calóricas totais de indivíduos saudáveis e doentes; avaliar os efeitos crônicos que vários tipos de exercícios exercem sobre o metabolismo em repouso; avaliar os efeitos crônicos que as dietas de baixa caloria têm no metabolismo de repouso; e procurar possíveis doenças, por exemplo, câncer, anormalidades endócrinas, uma vez que um metabolismo em repouso excepcionalmente alto ou baixo às vezes está associado a doenças.

Quanto à concepção de *avaliação antropométrica*, embora seja assumida conceitualmente da mesma forma por diferentes autores, as suas bases teóricas não são comuns. É o que ocorre com as sete bibliografias que partem da concepção de *avaliação antropométrica* que foram prescritas na disciplina da UM/ARG (PILA TELEÑA, 1988; ESPARZA ROS, 1993; HAWES; SOVAK, 1994; HAAG; DASSEL, 1995; MORROW *et al.*, 1995; MARFELL-JONES *et al.*, 2001; LENTINI; VERDE, 2004).

Marfell-Jones *et al.* (2001), por exemplo, fundamentam-se nos estudos behavioristas do médico britânico Richard William Parnell, que descreveu um método somatótipo de seres humanos por meio da Antropometria física sem o uso de inspeção visual por fotografias. De acordo com Parnell (1958), o método fotométrico de Sheldon leva muito tempo para somatotipar uma pessoa. O esforço de Parnell foi descrever um método antropométrico físico curto para obtenção do somatótipo com a finalidade de: a) fornecer orientação objetiva sobre a dominância dos componentes do somatótipo de uma pessoa saudável; e b) estimar o somatótipo de forma objetiva e com precisão.

Pila Teleña (1988), por sua vez, ao defender a Antropometria, fundamenta-se em pesquisas behavioristas desenvolvidos pelo *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD). Para o autor, a AAHPERD tem inspirado seus estudos sobre avaliação na Educação Física a partir de duas publicações do grupo, uma no ano de 1958, com o livro *Test de Aptitud Física* com seis exercícios e suas tabelas (escalas) de classificação (flexões de braços, abdominais, corrida de agilidade, salto a distância sem

impulso, 50 jardas e 600 jardas) e outra publicada em 1980, *Test de aptitud física em relación a la salud*. Além disso, em 1973, a AAHPERD começou a aplicar vários testes para medir as destrezas motrizes desportivas mais populares nos Estados Unidos.

Pila Teleña (1988) dedicou-se à proposição de uma concepção de avaliação na Educação Física escolar que deve contemplar: três partes (Cineantropometria, aptidão física e rendimento desportivo); três domínios do comportamento (cognitivo, motriz e afetivo); e três elementos (a presença do aluno, a forma de participação nas seções e seu rendimento motor). Os testes prescritos pelo autor para avaliar as destrezas motrizes desportivas consistem em conseguir captar as informações durante essas avaliações contando com o apoio de alunos:

*Utilizar a los propios alumnos en la aplicación del test y en la calificación de los resultados [...] la utilización de los alumnos para aplicar y calificar la evaluación (y especialmente los tests motores) no hará más que cumplir con la aspiración (que data de Más de un siglo) de dar participación activa a los alumnos en el proceso educativo, y que no debe limitarse sólo a la evaluación sino a todas las demás premisas y factores que inciden en él (TELEÑA, 1988, p. 88).*

Hawes e Sovak (1994), assim como Haag e Dassel (1995), fundamentam sua concepção de *avaliação antropométrica* em uma área denominada Ciência do Esporte.<sup>54</sup> Nessa teoria, a Educação Física é compreendida na abrangência do termo “Esporte”. Hawes e Sovak (1994) baseiam-se nos pressupostos antropológicos do alemão Rudolf Martin, autor da obra *Zur physischen Anthropologie der Feuerländer*,<sup>55</sup> publicada em 1893, que consiste no estudo da avaliação anatômica comparativa de cinco membros da tribo Alkaluf da Terra do Fogo que morreram em Zurique. Martin deu ênfase especial à técnica de investigação antropológica, incluindo, principalmente “instruções para medições corporais” e “Antropometria”. Como seus estudos foram financiados por instituições americanas (OETTEKING, 1926), isso ajuda a compreender os motivos pelos quais sua teorização tem influenciado autores da Educação Física estadunidenses, como Hawes e Sovak (1994).

Haag e Dassel (1995), ao conceberem a concepção de *avaliação antropométrica*, recorrem às pesquisas psicológicas do também alemão Gustav Adolf Lienert, responsável por desenvolver uma série de procedimentos e testes psicológicos, por exemplo, o teste de flexão de fio Lienert, o teste de desempenho de concentração e testes de provocação do cérebro. A

<sup>54</sup>De acordo com Tubino (s/a. p. 2), a Ciência do Esporte estabeleceu campos teóricos gerais e específicos: “Os gerais são: a performance no esporte, música e movimento, esporte e recreação, esporte e saúde, esporte em grupos especiais, esporte e meios de comunicação de massa e agressão e violência no esporte. Por sua vez, os campos teóricos específicos são: Teoria do Movimento, Teoria do Jogo, Teoria do Treinamento Esportivo e Teoria Didática Aplicada ao Esporte”.

<sup>55</sup>Sobre a Antropologia física da Terra do Fogo.



teoria de Lienert (1961) ofereceu as bases para que Haag e Dassel (1995) fundamentassem sua concepção de *avaliação antropométrica* abordando principalmente em seu livro aspectos relacionados com testes da condição física,

*El esquema escogido en este libro para exponer todos los fitness-tests quiere, ante todo, facilitar al profesor del colegio y al entrenador del centro deportivo la preparación y ejecución de testes individuales. Además permite comparar directamente los tests entre sí y con ello seleccionarlos en virtud de las ventajas y de los inconvenientes que presenten. La estandarización en la forma de exposición de los testes motivó el que varios tests tuvieron que ser modificados en su forma original. Pero su tuvo muy en cuenta no hacer ningún tipo de variación en el contenido (HAAG; DASSEL, 1995, p. 17).*

A concepção de *avaliação baseada no desempenho humano* de Morrow *et al.* (1995) fundamenta-se na abordagem teórica behaviorista do psicólogo estadunidense Edwin Fleishmann, responsável por desenvolver uma teoria baseada em taxonomia para prescrever as diferenças individuais relacionadas com o desempenho perceptivo-motor. Dentre seus trabalhos envolvendo a área da Educação Física, encontram-se: discussões da estrutura e medição da aptidão física, taxonomias de desempenho humano e a proposição de um manual que aborda suas definições, medidas e requisitos necessários para desenvolver o trabalho com habilidades humanas. “Os resultados mensuráveis são chamados de objetivos comportamentais. Os objetivos na área de desempenho humano são classificados em três áreas: domínio cognitivo, domínio afetivo e domínio psicomotor” (MORROW *et al.*, 1995, p. 31).

Para os autores, a *avaliação baseada no desempenho humano*, realizada na Educação Física escolar, geralmente inclui projetos individuais ou em grupo, portfólios, tabelas de desempenho, anotações sobre o aluno ou diários e métodos para registrar o aprendizado quando a observação for usada. No entanto, isso não isenta a abrangência que a *avaliação do desempenho humano* pode ter, pois as medidas e as tarefas de avaliação podem variar de acordo com o tipo de atividade realizada pelos profissionais formados em Educação Física, a depender da sua área de atuação: ambientes relacionados com o desempenho humano, centros de saúde, academias, programas de bem-estar, hospitais e universidades (MORROW *et al.*, 1995).

Outro aspecto observado nas análises das fontes foi o fato de que a concepção de *avaliação antropométrica*, defendida por Esparza Ros (1993), se fundamenta nos estudos que têm como área a Cinesiologia, baseando-se nos trabalhos do próprio autor. Ros (1993), com o objetivo de ampliar as interpretações dos resultados obtidos com as medidas de somatótipos,

proporcionalidade e composição corporal, tanto para avaliação da nutrição, crescimento e maturação como para avaliação da saúde e ergonomia, acredita que, com o auxílio dos conhecimentos advindos da Cineantropometria (ou Kinantropometria),<sup>56</sup> será possível fazer uso de ferramentas auxiliares na prevenção e controle do aparecimento de certas patologias crônicas. Além disso, o autor acredita que a proporcionalidade é capaz de fornecer informações valiosas para aumentar o rendimento esportivo, principalmente, quando combinadas com estudos biomecânicos (ESPARZA ROS, 1993).

Lentini e Verde (2004) também se fundamentam na área da Cinesiologia, a partir dos estudos cineantropométricos do médico canadense William Ross. Lentini e Verde (2004) oferecem um modelo de proporcionalidade antropométrica, pelo qual os valores ideais podem ser obtidos para populações específicas, como esportistas de alto rendimento. O método combinado, levantado pelos autores, tenta fornecer suporte estatístico e matemático para combinar a base de grandes estudos populacionais usados no modelo de proporcionalidade de Phantom.

Para Chamorro *et al.* (2005), a proporcionalidade do Phantom de Ross é uma referência humana utilizada dentro da proporcionalidade antropométrica. É um dispositivo de cálculo com valores médios e desvios-padrão definidos, com mais de cem dados, dentre eles: alturas, comprimentos, diâmetros, perímetros, dobras cutâneas e massas corporais.

Segundo Ross e Wilson (1974), a validade do modelo de proporcionalidade está na capacidade de quantificar as diferenças nas características antropométricas entre dois grupos populacionais ou entre um grupo populacional e um indivíduo, válido para ambos os sexos e qualquer idade. Concebido como um sistema para avaliar as mudanças proporcionais que ocorrem durante o crescimento, dentre elas, anormalidades de um indivíduo ou grupo de indivíduos, esse modelo foi desenvolvido, tanto em termos de sua conceituação (corpo de doutrina) como de seu uso (prático) em diferentes grupos humanos. O problema é que sua formulação aritmética não mudou muito, pois, atualmente, permanece praticamente a mesma desde a sua origem (CHAMORRO *et al.*, 2005).

De modo geral, entendemos que, mesmo compartilhando da mesma concepção de *avaliação (antropométrica)*, o que fundamenta cada autor/bibliografia para conceituar e definir o que será privilegiado nas práticas avaliativas é definido pelas abordagens teóricas que oferecem suporte a cada obra. Com isso, percebemos que a *avaliação antropométrica* tem

---

<sup>56</sup>A Kinantropometria vem da adição do prefixo cine – ou kine –, que significa movimento, à palavra Antropometria, que se refere a medidas humanas. Seu objetivo é a aplicação de uma série de técnicas antropométricas, geralmente com o corpo em situação estática, com aplicações na atividade física e esportiva de pessoas.

incorporado conhecimentos de diversas áreas, dentre elas: Antropologia, Biologia, Fisiologia, Matemática, Medicina e Psicologia. Essa ampla variedade de perspectivas teóricas tem possibilitado avaliar aspectos morfológicos e fatores que influenciam os movimentos, ambos usados para estabelecer medidas. Em síntese, essas avaliações incluem: estrutura de componentes corporais, medidas corporais, proporções, composição, forma, maturação, habilidades motoras, capacidade cardiorrespiratória, atividade física diária e atividade esportiva.

A concepção de avaliação denominada *metrologia do esporte*, desenvolvida pelo biomecanista e cinesiologista russo Vladimir Zatsiorski (1989), tem sua fundamentação na abordagem teórica Cultura Física, com inspiração do *International Association of Sport Kinetics* (Associação Internacional de Cinética Esportiva), responsável por estudar as forças associadas ao movimento, incluindo forças causadoras de movimento e forças resultantes do movimento. O conceito de Cultura Física foi criado na Rússia Soviética e tinha como objetivo desenvolver o homem soviético de maneira geral, por meio de atividades físicas que incluíam jogos, Educação Física e esporte. Sua definição constituiu-se como parte da cultura e da sociedade, cuja atividade física é orientada para aperfeiçoar o homem no aspecto físico e espiritual.

Zatsiorski (1989) define a *metrologia do esporte* como a ciência das medidas, que tem por finalidade assegurar a unidade e a exatidão das medições e “[...] *representa una parte de la metrología general cuyo objetivo específico es el control y las mediciones en el deporte*” (ZATSIORSKI, 1989, p. 1). O autor assegura que, dentro da área da Metrologia, também estão englobadas medições de diferentes naturezas: psicológicas, biológicas, sociológicas e pedagógicas. A medição (ou experimento) realizada com o objetivo de determinar a condição ou capacidades do atleta passa a ser denominada de teste.

Para Zatsiorski (1989), a *metrologia do esporte* possui pelo menos cinco critérios: a) o resultado esportivo; b) as características quantitativas da atividade competitiva (por exemplo, comprimento da passada durante a corrida, força de impulso em saltos); c) os resultados de outro teste cujo nível de informação é comprovado; d) a adesão de um determinado grupo (exemplo, comparar os mestres do esporte com os atletas das categorias inferiores); e) o chamado critério composto, que corresponde à soma dos pontos nos testes múltiplos.

No esporte, a garantia metrológica visa a alcançar a unidade e a precisão necessária das medições. O conteúdo da garantia metrológica é constituído pela elaboração e organização das bases científicas e organizacionais tanto da Metrologia e dos meios técnicos de medição como do estabelecimento e uso de padrões de medição, em particular, e da

padronização de medições. Para estabelecer a Metrologia, é imprescindível fazer uso da estatística, principalmente dos cálculos que devem ser feitos quando se avalia uma atividade esportiva (ZATSIORSKI, 1989).

A disciplina da UDELAR/URY e da UM/ARG prescreveram uma bibliografia em que assumem a concepção denominada *contínua* (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977). Essa concepção fundamenta-se nos estudos behavioristas de Ralph Tyler e Benjamin Bloom, sobretudo na *avaliação por objetivos*. Tyler (1942), por exemplo, a partir de uma abordagem de realização de metas, atribuiu à avaliação um caráter dinâmico dos processos de aprendizagem. Benjamin Bloom, autor que, junto com seu grupo de pesquisa na Universidade de Chicago, desenvolveu uma Taxonomia Hierárquica das Capacidades Cognitivas (também conhecida como: Taxonomia de Domínios de Aprendizagem ou Taxonomia de Objetivos Educacionais), considerada necessária para o aprendizado e útil para produzir avaliações focalizadas nas capacidades do indivíduo em pelo menos três domínios psicológicos: cognitivo, afetivo e psicomotor.<sup>57</sup>

Nesse sentido, Litwin e Fernández (1977) fazem uma apropriação dos estudos desses dois teóricos da avaliação para propor sua própria concepção denominada *avaliação contínua*. De forma diferente de todos os demais autores, identificamos pistas de que o interesse em delimitar sua concepção de avaliação pode estar relacionado com a carreira de atuação profissional dos dois autores,

*Cuando en 1966 se produjo la reforma de los Planes de Estudios del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay, la asignatura Antropometría pasó a denominarse Test-Medidas y Evaluación y el profesor Julio Litwin fue designado Profesor Titular de la misma y encargado de la redacción del programa [...]. El profesor Gonzalo Fernández, Doctor en Medicina, es también docente de esa casa de estudios dictando las asignaturas de Tests, Medidas y Evaluación (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977, p. 9).*

A preocupação dos autores em propor uma concepção de *avaliação contínua* para a área da Educação Física está associado ao fato de eles terem completado sua formação profissional em universidades nos Estados Unidos, estabelecendo a diferenciação entre mensuração e avaliação. Com isso, a *avaliação contínua* consiste na adaptação do ensino ao ritmo de aprendizagem do aluno, dando atenção constante a todas as suas manifestações e, ao mesmo tempo, serve para verificar e melhorar a ação educativa.

---

<sup>57</sup>O domínio cognitivo corresponde à capacidade de processar e usar informações de uma forma significativa; o domínio afetivo refere-se às atitudes e sensações que resultam do processo de aprendizagem; e o domínio psicomotor envolve habilidades motoras ou físicas.

Nessa concepção, há dois processos que podem ser levados em conta, o sucesso inicial e o fracasso como reabilitação. Os aspectos que aproximam a concepção de *avaliação contínua* de Litwin e Fernández (1977) da *avaliação por objetivos* de Ralph Tyler e Benjamin Bloom se encontram no fato de eles também compreenderem a importância de estabelecer objetivos educacionais e avaliar em que medida eles foram alcançados. Portanto, a avaliação inclui a atividade do professor, a disponibilidade de instalações, os equipamentos, a pesquisa, a análise, o tempo alocado ao programa, a participação dos alunos e a administração do programa.

Ao cruzarmos essas concepções de avaliação (com base nas bibliografias) com as demais prescrições que os professores das disciplinas apresentam nos planos de cada curso, identificamos aproximações. A disciplina da UM/ARG, por exemplo, prescreve, nos objetivos do plano, o ensino sobre a *avaliação antropométrica*: “*Evaluación morfológica. Cineantropometría. Sus métodos. Valoración de la estructura humana. La antropometría y sus pilares*” (UM/ARG, 2017, p. 2).

Nessa mesma direção há aproximações com a concepção de *avaliação metrologia do esporte*, incluindo medidas da potência e capacidades anaeróbicas, típicas dessa concepção:

*Definición, formas y evaluación de la velocidad [...] Evaluaciones de la potencia y capacidad anaeróbicas. Wingate Test. Running-based anaerobic sprint test [...]. Evaluación de la fuerza muscular. Conceptos [...]. Definición, evaluación y entrenamiento de la resistencia. Testeos directos e indirectos [...]. Utilización de la estadística en la educación física y el deporte* (UM/ARG, 2017, p. 3-4).

Além disso, a disciplina pretende ensinar o aluno a adquirir os conhecimentos teóricos e práticos para a utilização da avaliação e consequente gestão dos resultados, dentro da área da Educação Física, esporte e qualidade de vida. Delimita que é preciso proporcionar ao estudante em formação uma vasta experiência na área de avaliações, medidas da aptidão física em Educação Física e rendimento esportivo, com base nos seus conceitos gerais e no conhecimento das variáveis envolvidas nos seus cálculos.

Por meio do conhecimento dos princípios básicos que regem a avaliação na área do esporte e da atividade física, os estudantes da disciplina da UM/ARG recorrerão aos conhecimentos estatísticos como ferramenta de apoio que justifica suas decisões perante os objetivos previamente definidos e os resultados encontrados. A ideia da disciplina em assumir a estatística como elemento importante a ser ensinado na articulação com a *avaliação antropométrica* e a *metrologia do esporte* demonstra, inclusive, um alinhamento com o próprio título da disciplina “*Metodología de la evaluación y estadística aplicada*”.

As aproximações entre as concepções de avaliação das bibliografias com as prescrições dos conteúdos de ensino também são indicadas na disciplina ISEFFD/ARG, sobretudo a Antropometria. “*Definiciones, finalidades de la evaluación antropométrica en salud, crecimiento y a nivel deportivo; Aproximación antropológica*” (ISEFFD/ARG, 2010, p. 3).

De maneira geral, fica evidente que, nas duas disciplinas da Argentina, prevalece o ensino sobre os testes e medidas antropométricas que, por sua vez, estão ancorados nas perspectivas de formação “*corporal y motriz*” (ISEFFD/ARG) e/ou no “[...] *entrenamiento físico en el ámbito del deporte, prevención y promoción de la salud*” (UM/ARG, 2017, p. 1).

Parenti (2013) salienta que a Educação Física presente nas escolas em território argentino tem suas origens em uma ordem biológica, típica do século XIX, tomando como referência as pesquisas sobre processos fisiológicos desenvolvidos por Fernad Lagrange, Philippe Tissié, Angelo Mosso, Georges Demeny, cientistas basicamente enraizados em uma concepção positivista da ciência biológica.

Essa forma de conceber a Educação Física a partir dos aspectos biológicos e com foco na saúde tende a reforçar a presença da concepção antropométrica como uma avaliação presente nos sistemas educacionais argentinos e, conseqüentemente, sua relação com as avaliações da aprendizagem. Isso não significa que outras concepções avaliativas não estejam presentes nas escolas da Argentina, uma vez em que os próprios cursos de formação em Educação Física da UM/ARG e da ISEFFD/ARG prescrevem a leitura de bibliografias que permitem pensar outras concepções, dentre elas, aquelas vinculadas aos aspectos psicológicos, materializados pela lógica das avaliações baseadas em taxonomias dos objetivos educacionais (concepção *contínua*).

De maneira geral, as prescrições das avaliações, *antropométrica, contínua e metrologia do esporte*, identificadas em três disciplinas, demonstram, inclusive, as concepções de formação em Educação Física presentes em cada curso. Na Argentina, o ensino da avaliação se fundamenta, basicamente, na Antropometria, tendo em vista o alinhamento com a perspectiva de formação fundamentada na saúde.

Esse movimento de prescrição das concepções de avaliação indica que sua presença em um curso de formação de professores dependerá tanto do contexto em que a formação ocorre como das escolhas dos docentes formadores que prescrevem e ofertam as disciplinas nos cursos (BROWN, 2021). Portanto, quando falamos sobre a importância do ensino da avaliação para estudantes dos cursos de formação, referimo-nos, principalmente, aos impactos dessa discussão na vida desses sujeitos, no curso e no exercício da profissão docente.

Além disso, a *avaliação educacional*, por englobar diferentes âmbitos, dentre eles: exames de admissão dos alunos às universidades; práticas de sala de aula que visam a melhorar o aprendizado; avaliações formais de escolaridade; testes comparativos internacionais, necessita de uma maior atenção e articulação nas demais disciplinas que compõem todo e qualquer curso de formação de professores.

#### 6.4.2 Concepções de *avaliação formativas* e suas prescrições nas disciplinas

Entendemos, assim como Hansen, Alkin e Wallace (2013), que falar de várias concepções de avaliação a partir de cada teoria que as fundamenta significa assumir que elas se constituem como proposições específicas e pertencentes a uma determinada teoria, dentre elas, as de aprendizagem, de currículo ou de avaliação. Além disso, a identificação de suas estruturas fornece os elementos para analisar e discutir como essas concepções se desdobram em práticas avaliativas.

De maneira específica, nosso objetivo foi identificar esse tópico e refletir sobre as concepções de avaliação presentes em seis bibliografias analisadas prescritas em três planos de disciplinas conforme o Quadro 33. Estabelecemos, ainda, a relação dessas concepções de avaliação com as áreas de conhecimento em que se fundamentam. Para isso, examinamos o conteúdo desses textos e produzimos sínteses. Assim, buscamos a ênfase nas concepções de acordo com o conteúdo das bibliografias, entendendo que cada uma delas está associada a um autor específico ou a equipes de pesquisadores de uma determinada área e/ou abordagem teórica (HANSEN; ALKIN; WALLACE, 2013).

QUADRO 33 – Concepções de *avaliação formativas* e autores de base nas disciplinas

Disciplina	Bibliografia prescrita	Concepção de avaliação	Fundamentação teórica
UABC/MEX	Sales (2001) Díaz Lucea (2005)	Formativa	David Ausubel
UDELAR/URY	Hernández Álvarez (2002) Hernández Álvarez e Curriel (2004)	Formativa interativa	Ned Flanders
	López-Pastor e Pérez Brunicardi (2004)	Formativa compartilhada	<i>Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación</i>
UDAI/CHL UABC/MEX UDELAR/URY	Blázquez-Sánchez (1997)	Formativa contínua	Lev Vygotsky

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na disciplina do UABC/MEX, são prescritas duas bibliografias que partem da concepção de *avaliação formativa* (SALES, 2001; DÍAZ LUCEA, 2005). Ambas estão

fundamentadas nos estudos psicológicos de David Ausubel, responsável pelo desenvolvimento da teoria das *Aprendizagens Significativas*.

Conforme o Quadro 33, a disciplina da UDELAR/URY prescreveu: duas bibliografias que assumem a concepção denominada *formativa interativa* com fundamentação na *Psicologia Social* (HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 2002; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ; CURRIEL, 2004); uma concepção *formativa compartilhada* que estabelece aproximações com a *Teoria Sociocrítica* (LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ BRUNICARDI, 2004); e uma a *avaliação formativa contínua* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997), fundamentada no *Construtivismo Sociocultural*. Esta última está presente em três disciplinas/cursos diferentes (UDAI/CHL, UABC/MEX e UDELAR/URY). No Quadro 34 apresentamos uma síntese dessas quatro concepções mapeadas, de acordo com a descrição assumida pelas bibliografias prescritas nas disciplinas.



QUADRO 34 – Síntese das concepções de *avaliação formativas*

Concepção de Avaliação	Bibliografia	Sínteses das concepções
<b>Formativa</b>	Sales (2001) Díaz Lucea (2005)	Tem como principal finalidade a regulação do processo de ensino e aprendizagem e se realiza durante o desenvolvimento do referido processo. Desde uma perspectiva cognitiva de aprendizagem, propõe-se a averiguar as dificuldades de aprendizagem nos alunos para assim poder articular as ações que levem à sua superação. Defende que o professor deve determinar o nível mínimo que pretende que os seus alunos alcancem e considera, em função da situação inicial, a evolução e a participação de cada estudante. Na <i>avaliação formativa</i> , o resultado obtido pelo aluno é comparado com outros anteriormente alcançados. Assim, avalia-se o progresso em relação à sua <i>avaliação inicial</i> , observando se os níveis mínimos em determinados critérios previamente estabelecidos foram alcançados. Cada aluno é avaliado como se fosse único
<b>Formativa interativa</b>	Hernández Álvarez (2002) Hernández Álvarez e Curriel (2004)	É uma concepção que pode vir a ter um caráter somativo, mas, no seu sentido formativo, deve ocorrer durante a realização dos processos educativos. Consequentemente, os critérios que devem servir de referência para a avaliação do ensino se basearão na reflexão sobre as decisões que serão tomadas antes da interação com o aluno e que se referem aos próprios elementos curriculares. Para efeitos da apresentação, é importante deixar claros os critérios que servirão de referência para a avaliação de forma linear. Sua análise deve ser efetuada de maneira global para estabelecer um juízo sobre a fase pré-interativa
<b>Formativa compartilhada</b>	López-Pastor e Pérez Brunicardi (2004)	É uma concepção que estabelece a junção entre os conceitos de <i>avaliação formativa</i> e <i>avaliação compartilhada</i> . Na perspectiva dos autores, a <i>avaliação formativa</i> é entendida como aquela que deve facilitar e dar importância à participação dos alunos nos processos avaliativos, por meio de diferentes técnicas: <i>autoavaliação</i> , <i>avaliação por pares</i> e <i>avaliação dialógica</i> . A <i>avaliação compartilhada</i> refere-se aos diálogos que o professor mantém com seus alunos sobre os processos de ensino-aprendizagem. Esse tipo de diálogo pode ser individual ou em grupo e geralmente se baseia em processos anteriores de <i>autoavaliação</i> ou <i>avaliação por pares</i> . O desenvolvimento de processos de avaliação compartilhado está intimamente relacionado com a transferência de responsabilidade na sala de aula e com o envolvimento dos alunos na tomada de decisões que afetam os processos de aprendizagem. A união desses dois conceitos permite o conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos e dos processos educativos que se desenvolvem no contexto avaliado, além de facilitar a intervenção do aluno nos processos avaliativos ( <i>autoavaliação</i> e <i>avaliação compartilhada</i> )
<b>Formativa contínua</b>	Blázquez-Sánchez (1997)	Dentre os aspectos formativos, são avaliados: o <i>processo</i> entendido como parte intrínseca da aprendizagem; a <i>integralidade</i> que inclui todos os elementos que intervêm na atuação educativa; a <i>ação sistemática</i> que leva em consideração, de forma intrínseca, o crescimento, conquistas, maturidade e desenvolvimento alcançados pelo aluno; e as <i>práticas inovadoras</i> , verificando os condicionantes ou fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem, buscando, constantemente, novas tomadas de decisão. A <i>avaliação contínua</i> , por sua vez, parte de uma situação inicial e visa a alcançar mudanças permanentes e efetivas no comportamento dos estudantes que aparecem como fins e metas do processo. A avaliação dos objetivos parciais ( <i>avaliação contínua</i> ) deve permitir correções que facilitem o cumprimento dos objetivos intermédios de cada unidade didática e de cada nível de ensino e, por consequência, também dos fins de melhoria das aprendizagens

Fonte: Elaborado pelo autor.

A concepção de *avaliação formativa* foi identificada na disciplina da UABC/MEX (SALES, 2001; DÍAZ LUCEA, 2005), fundamentada nos estudos do psicólogo estadunidense David Ausubel, que desenvolveu sua teoria direcionada sobre o ensino e a aprendizagem escolar. Ausubel (1973) defendia que, para ocorrer uma aprendizagem significativa, o aluno precisava estar disposto a aprender. Nesse caso, a aprendizagem pode ocorrer de forma mecânica (que consiste na memorização do conteúdo de maneira arbitrária e literal), ou de modo significativo (que consiste em filtrar os conteúdos que representam algum sentido na vida do próprio sujeito da aprendizagem).

Assim, a concepção *formativa* de Sales (2001), conforme o Quadro 34, alinha-se a uma avaliação pautada na *Teoria das Aprendizagens Significativas* e na aquisição de capacidades por parte dos alunos, o que requer um exercício constante de recolher informações sobre o processo. Informações que, segundo o autor, devem ser analisadas para direcionar uma posterior tomada de decisões ou determinar os objetivos que se esperam alcançar em relação aos alunos. Nesse caso, avalia-se como cada aluno “[...] *aprende, de cómo trabaja, si tiene interés, si participa*” (SALES, 2001, p. 14). O autor entende, ainda, que o uso dessa concepção de avaliação nas aulas de Educação Física deve assumir critérios que privilegiam a expressão corporal e as brincadeiras e, para concretizá-la, recomenda que sejam utilizadas fichas de registro contemplando os aspectos cognitivos, atitudinais e procedimentais.

Díaz Lucea (2005) complementa esclarecendo que, na *avaliação formativa*, o professor ocupa o papel de mediador e regulador do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Por ser regulatória da aprendizagem, a *avaliação formativa* envolve dois princípios indissociáveis: a) deve garantir que as características dos alunos respondam às demandas do sistema; e b) deve ser capaz de garantir que os meios de formação correspondam às características dos alunos.

*El tratamiento pedagógico de lo corporal, las nuevas funciones y finalidades de la Educación Física, la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, la visión de la persona en todas sus facetas y dimensiones y, en definitiva, un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad ha de regularse por una nueva orientación de la evaluación. La evaluación es ayuda y regulación, es proceso, es un instrumento para el aprendizaje* (DÍAZ LUCEA, 2005, p. 15).

A concepção de avaliação denominada *formativa interativa*, identificada em duas bibliografias prescritas na disciplina da UDELAR/URY (HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 2002; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ; CURRIEL, 2004) tem se fundamentado nos estudos do sociólogo

Ned Flanders e em sua *Teoria Psicológica Social*. De acordo com Amatari (2015), essa teoria foi desenvolvida para testar o efeito do clima socioemocional nas atitudes e aprendizagens dos alunos.

A partir desses estudos, segundo Hernández Álvarez (2002) e Hernández Álvarez e Curriel (2004), a concepção de *avaliação formativa interativa* constitui-se como um sistema observacional, que se preocupa em acompanhar o comportamento verbal de professores e de alunos, com vistas a captar aspectos socioemocionais durante as aulas. Dentre as características observacionais, estão incluídas: a situação normal de sala de aula; a comunicação verbal; a influência que o professor exerce sobre o aluno; e a maneira como as exigências feitas pelo professor afetam o comportamento do aluno.

A concepção de *avaliação formativa compartilhada* de López-Pastor e Pérez Brunicardi (2004), prescrita na disciplina da UDELAR/URY, estabelece aproximações com a *Teoria Sociocrítica* (LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ BRUNICARDI, 2004). Fundamenta-se nos estudos desenvolvidos por pesquisadores que têm se organizado na *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación* (REFYCE), conforme o Quadro 34. Segundo López-Pastor *et al.* (2007, p. 13), “*La puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida permite renovar la práctica docente, siendo el paso más importante del cambio el proyectar la enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva pedagógica y crítica*”.

O conceito de *avaliação compartilhada*, nesse caso, refere-se aos diálogos que o professor mantém com seus alunos sobre os processos de ensino-aprendizagem e de *autoavaliação* ou *avaliação por pares*. Com isso, o desenvolvimento de *avaliação formativa* e *compartilhada* em sala de aula se relaciona intimamente com o envolvimento dos estudantes na tomada de decisões que afetam os processos de aprendizagem e as práticas avaliativas (LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2021).

Para esses autores, avaliar, nas aulas de Educação Física, requer definir os instrumentos avaliativos e questionar “para quê” e “para quem” se avalia, tendo clareza do tipo de avaliação a ser desenvolvida e que melhor se adapta à prática educativa. Por exemplo, em um determinado momento em que se está ensinando uma série de conteúdos sobre qualidades físicas (ou habilidades motoras), serão utilizados instrumentos avaliativos com o propósito de conscientizar os alunos sobre suas habilidades e suas limitações em relação a esses parâmetros. Posteriormente, podem-se usar esses dados na organização das aulas seguintes, para que cada aluno os utilize no planejamento da sua atividade física, ou para tomar conhecimento de suas capacidades físicas naquele momento.

A concepção de *avaliação formativa contínua* de Blázquez-Sánchez (1997), prescrita em três disciplinas (UDAI/CHL, UABC/MEX e UDELAR/URY), baseia-se na abordagem teórica do Construtivismo Sociocultural que é fundamental na Psicologia Cultural Histórica de Lev Vygotsky. Este autor assume os processos de aprendizagem desde as zonas de desenvolvimento próximo e a avaliação dentro de uma lógica que privilegia o saber, o não saber e o ainda não saber (ESTEBAN, 2003). Em outras palavras, a concepção de *avaliação formativa contínua*, para que o aprendiz tenha lugar no contexto sociocultural; quanto maior for o seu nível de interação, maiores serão as possibilidades de construção e assimilação do conhecimento e, por tanto, para avaliar é necesario ter em consideração as características de cada individuo.

A partir dessa base teórica, Blázquez-Sánchez (1997, p. 43) define que a concepção de *avaliação formativa contínua* “*Consiste en una atención continuada a todas las manifestaciones del alumno, que nos sirvan para comprobar y mejorar la acción educativa*”. Além disso, o autor enfatiza que para realizar uma *avaliação formativa e contínua*, deve levar em consideração as habilidades, condição física, conhecimentos prévios e experiências anteriores de cada aluno, de modo a adequar os objetivos e estratégias às necessidades e capacidades deles. Em seu aspecto formativo, contínuo ou orientador, deve ter a finalidade de fazer ajustes para adequar ao máximo as condições das atividades às condições dos alunos, por isso suas características básicas são: processual, integral, sistemática, progressiva e inovadora (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

Para avaliar na Educação Física, o autor destaca alguns aspectos a serem levados em consideração: a) *avaliação diagnóstica genérica*, realizada no início do curso para determinar o nível de aptidão física e motora e também para recolher informações individuais requeridas pela natureza particular do trabalho programado, inclusive características somatóticas: a condição física, o nível de execução, a experiência prévia nas atividades desenvolvidas, a motivação e o interesse sobre a prática das atividades selecionadas; b) *diagnóstico específico*, elaborado para as diferentes unidades de trabalho e eminentemente anterior a seu desenvolvimento didático; e c) *diagnóstico dos pontos fracos dos alunos*, com o objetivo de corrigir qualquer deficiência no processo de aprendizagem.

Com base no entendimento de que a variedade de concepções de avaliação prescritas nos cursos de formação de professores aumenta as possibilidades interpretativas dos alunos, identificamos que essa é uma preocupação maior do curso da UDELAR/URY, principalmente quando o assunto é avaliar na Educação Física.

Entendemos que o aprofundamento de uma discussão teórica permite que os estudantes em formação docente tenham condições de estabelecer uma leitura que articula diferentes concepções avaliativas. Dessa maneira, eles terão condições de alcançar um dos objetivos propostos pela própria disciplina: “*Facilitar conceptos que permitan al estudiante, tomar decisión acerca del sentido de la evaluación del aprendizaje en relación con concepciones teóricas particulares*” (UDELAR/URY, 2004, p. 1).

No caso da disciplina da UABC/MEX, que prescreve bibliografias que assumem as concepções de *avaliação formativa* (SALES, 2001; DÍAZ LUCEA, 2005) e *formativa contínua* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997), identificamos um alinhamento dessas concepções com uma concepção de formação em Educação Física sociología do esporte. De maneira mais ampla, os objetivos da disciplina indicam o ensino dos “[...] *conceptos de evaluación de la actividad física, mediante la revisión bibliográfica identificando su funcionalidad, y elementos de la evaluación, para comprender el fundamento de la evaluación en educación física, con actitud crítica, reflexiva y responsable*” (UABC/MEX, 2012, p. 3).

Ceballos-Gurrola *et al.* (2013) esclarecem que, historicamente, as concepções teóricas e práticas avaliativas da Educação Física no México estiveram próximas dos modelos esportivo, psicomotor e de integração dinâmica. Dentre suas finalidades, eram privilegiadas características autoritárias e esportivas, como meio para alcançar saúde, mesmo estando limitado a atitudes fragmentárias e analíticas.

Essa lógica formativa foi evidenciada, inclusive, por Reynaga-Estrada *et al.* (2015) e Emiliozzi *et al.* (2017). Esses autores destacam a heterogeneidade presente nos cursos de formação em Educação Física no México, no que se refer ao tipo e natureza das instituições formadoras (escolas normais e universidades) e às nomenclaturas assumidas nesses cursos (Educação Física, Cultura Física e/ou Ciências do Esporte). Em consequência disso, os profissionais se formam para trabalhar como treinadores, professores de escolas e/ou organizadores esportivos. Isso vai revelando um alinhamento entre a concepção de formação de professores em Educação Física da UABC/MEX atrelado ao esporte, aproximando-se da abordagem teoria Construtivista Sociocultural presente na bibliografia prescrita na disciplina (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

Na UDELAR/URY, a prescrição de bibliografias com concepções de *avaliação formativas (compartilhada, contínua e interativa)*, vai mostrando o alinhamento a uma concepção de formação em Educação Física próxima à abordagem teórica crítica, sobretudo ao prescrever:

*Presentar la Evaluación desde una lectura crítica de su campo, desde una perspectiva histórica general, y de Educación Física en particular, que permitan dimensionarla como práctica educativa. Facilitar conceptos que permitan al estudiante, tomar decisión acerca del sentido de la evaluación del aprendizaje en relación con concepciones teóricas particulares (UDELAR/URY, 2004, p. 1).*

Para compreender a concepção de Educação Física presente no curso de formação da UDELAR/URY, é preciso considerar como a área foi se constituindo ao longo de décadas. Gómez e Thomasset (2015) salientam que, historicamente, a formação de professores de Educação Física do Uruguai, que teve início em 1920, estava fundamentada em uma concepção de Cultura Física, com ênfase na tradição normalista. Os autores acrescentam, ainda, que o ensino superior na área passou a cargo do Instituto Superior de Educação Física (ISEF) desde 1939.

Santos *et al.* (2021) apontam que a concepção de formação em Educação Física da ISEF/UDELAR, no seu surgimento, esteve voltada para a medição corporal, que tem prevalecido desde o Projeto Pedagógico do Curso de 1939 até a reforma curricular de 1981. Os autores entendem que essa avaliação, funcional e por medidas, orientou-se na concepção antropométrica (Projetos de 1939 e 1948), associando-se mais tarde aos conhecimentos da estatística, quando houve a reforma curricular de 1956,<sup>58</sup> cuja referência teórica havia sido importada de outros países, sobretudo dos Estados Unidos (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1984).

Sarni (2018) destaca que essas características avaliativas estiveram presentes na UDELAR/URY até o início da década de 1990, quando, para acessar o curso dos professores, as provas práticas e físicas eram fundamentais. Com as reformas curriculares de 1992 e sua virada pedagógica, esses aspectos foram desaparecendo discretamente das práticas avaliativas dos professores ao longo do curso. Somente no Plano 2004 (analisado neste estudo), é que o tema se dissocia das medidas e do controle como as principais formas de avaliação, entrando em vigor práticas avaliativas com o propósito de identificar e compreender os processos de aprendizagem. Assim, a abordagem teórica que passou a ser incorporada na Educação Física uruguaia e sua concepção de avaliação passaram a ter um enfoque crítico, justamente pelo fato de o curso entender que as práticas avaliativas têm um impacto decisivo na vida dos alunos que a instituição tem formado, principalmente, aqueles voltados para atuação em contexto educacional (SARNI; RODRIGUEZ, 2013).

---

<sup>58</sup>Consistiu na junção entre conteúdos da Antropometria e no manuseio dos métodos e instrumentos utilizados para medir o corpo humano, somando-se a eles a preocupação com a comparação das medidas obtidas a partir do domínio das variáveis estatísticas, das medidas de dispersão e da utilização dos índices antropométricos (coeficientes que permitem comparar e, ao mesmo tempo, validar uma certa ideia de normalidade estatística, com outra similar).

A disciplina UDAI/CHL, por sua vez, apesar de prescrever uma bibliografia de Educação Física que aborda o tema avaliação, vai mostrando um esvaziamento de possibilidades de discussão de seus impactos em contexto real de atuação docente. Embora a bibliografia adotada defenda a concepção de *evaluación formativa continua* (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997), percebemos uma aproximação com a concepção de Educação Física do curso. Nesse sentido, a disciplina estabelece, dentre seus objetivos, levar os estudantes a “*Comprender conceptos generales y específicos de la evaluación en la Educación Física*” (UDAI/CHL, 2016, p. 1), de maneira que eles se tornem profissionais capazes de “[...] *dirigir eficientemente las actividades educativo físicas, de grupos y personas vinculadas con la Actividad Física y el Deporte*” (UDAI/CHL, 2016, p. 4).

É importante destacar que a o curso da UDAI/CHL está estruturado de forma que, nos primeiros anos, os alunos tenham uma formação ampliada em relação aos aspectos pedagógicos de maneira geral, com ênfase na Educação Física mais ao final do curso. Isso oferece indícios dos motivos pelos quais a disciplina avaliação prescreve apenas uma bibliografia sobre o tema específica da área de Educação Física.

Améstica e Ávalos (2015) oferecem elementos para pensar na característica dos cursos de formação de professores do Chile ao indicar que, até a década de 1970, existia um déficit de professores no país e, ao mesmo tempo, contava com apenas quatro escolas de formação universitária. É recente o aumento de diplomas outorgados para diversas áreas de formação pedagógica, incluindo os de Educação Física, com autorização para trabalhar no sistema escolar.

Gallardo-Fuentes *et al.* (2021) destacam que a formação universitária do Chile tem buscado, nas últimas décadas, aprimorar os processos formativos. Tais mudanças têm levado a diferentes modificações do currículo universitário. O entendimento de que as características da sociedade atual exigem egressos com um perfil diferente do passado provocou que, no ano 2005, fosse registrada a primeira universidade chilena a adotar um modelo de formação por competências (QUEZADA, 2014).

Para Gallardo-Fuentes *et al.* (2021), essa nova concepção de formação passou a influenciar também os cursos de Educação Física de nível superior do Chile, trabalhando concepções de avaliação, que consistem basicamente de “[...] *un perfil basado en competencias que se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional*” (BOZU; CANTO, 2009, p. 91).

Diante desse cenário, de diversas concepções avaliativas, um desafio que se apresenta para os cursos formação de professores analisados em torno da avaliação é oportunizar aos estudantes o acesso a experiências concretas em que eles percebam as implicações de cada uma dessas concepções de avaliação em situação real de atuação docente. Entendemos que eles já possuem um conhecimento teórico sobre o que “são” e para que “servem” as concepções, porém a potencialidade da formação de professores reside, também, no fato de ajudar os alunos a fazerem a transposição pedagógica do que se aprendem sobre avaliação e seu uso prático. Ou seja, é preciso levá-los de uma situação em que são simplesmente avaliados (na condição de alunos), para outra em que se tornam avaliadores (exercendo o papel da profissão docente). Essa dinâmica tende a fortalecer o processo de formação profissional dos professores (NÓVOA, 2017).

Os estudantes que se qualificam, principalmente pelo aproveitamento das discussões que as disciplinas específicas de avaliação proporcionam durante o curso de formação docente, tendem a se apropriar das leituras sobre concepções de avaliação. Por outro lado, aqueles que não têm acesso a esse ensino, podem vir a limitar suas práticas avaliativas de acordo com suas experiências pessoais vividas durante a trajetória formativa (FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020).

Associado a isso, é comum que os cursos de formação de professores assumam características e fundamentações teóricas que sejam próprias de cada instituição e que se materializam tanto na organização e estrutura curricular como no perfil do egresso estabelecido para cada curso. A partir do entendimento de que a concepção de avaliação define o olhar do avaliador, entendemos que o desafio a ser enfrentado pelos cursos de formação de professores consiste em modificar essa perspectiva socializada de avaliação, de modo que os estudantes façam uso dela para se informar, orientar e melhorar sua prática profissional quando estiverem na condição de professores, no exercício da profissão. Isso significa possibilitar que eles tenham as ferramentas intelectuais necessárias para buscar novas estratégias pedagógicas, curriculares e avaliativas para melhorar os resultados de aprendizagem e modificar sua própria prática educativa.

Mesmo tratando-se de disciplinas de avaliação ofertadas em um único semestre de estudos e que concentram o tema a partir de diferentes aspectos, destacamos a importância que o ensino sobre as concepções de avaliação tem recebido nos currículos de cinco cursos de formação de professores em Educação Física da América Latina. No entanto, é preciso considerar que a forma como esses estudantes se apropriam das discussões levantadas nessas disciplinas pode não atingir os objetivos esperados nas propostas dos planos.



Entendemos, assim como Brown (2008) e Xu e Brown (2016), que a mudança de concepção de avaliação não é uma tarefa fácil, justamente porque, nos papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos nas práticas avaliativas, nem sempre é claro o suficiente. Isso reforça a necessidade de os professores, tanto no papel de formadores como de avaliadores, terem uma identidade (concepção de avaliação e de formação) definida, de maneira a compreender o seu papel em um processo que avalia a aprendizagem dos alunos, informa as mudanças necessárias no ensino e estabelece mecanismos motivadores e orientadores da dinâmica ensino-aprendizagem.

## 6.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Este estudo, que teve como objetivo analisar as prescrições de concepções de avaliação e suas abordagens teóricas em cinco disciplinas específicas sobre o tema, indicou que as 18 bibliografias de Educação Física prescritas nesses planos correspondem a sete concepções de avaliação que, por sua vez, possibilitaram organizar as análises em dois eixos: a) três concepções que privilegiam os aspectos quantitativos, aproximando-se das avaliações como ato de medida (*antropométrica*, *metrologia do esporte* e *contínua*); e b) quatro concepções que assumem características qualitativas e focalizam os aspectos formativos (*avaliação formativa*, *formativa compartilhada*, *formativa contínua* e *formativa interativa*).

Comparando a presença das concepções de avaliação entre as disciplinas, percebemos que, a Antropometria é predominante na disciplina da ISEFFD/ARG (três obras) e da UM/ARG (sete bibliografias). Em segundo lugar, estão as concepções de *avaliação formativas* com suas derivações em outras três disciplinas como: *formativa* na UABC/MEX; *formativa contínua* na UDAI/CHL, UABC/MEX e UDELAR/URY; e a *formativa compartilhada* e *formativa interativa* na UDELAR/URY. É importante destacar que, embora as bibliografias assumam as mesmas concepções de *avaliação (antropométrica)* ou similares (*formativas* e suas derivações), as bases teóricas que lhes oferecem fundamento nem sempre são as mesmas.

Ao estabelecermos uma análise por disciplina/curso, percebemos indícios de que a concepção de formação do curso de Educação Física da UM/ARG se aproxima de uma discussão bastante eclética, no que se refere às abordagens teóricas que fundamentam a discussão da disciplina, variando entre estudos behaviorismo e áreas da Cinesiologia, Ciências do Esporte e Cultura Física. Nesse aspecto, a centralidade encontra-se na discussão dos esportes e esse, por sua vez, alinhado a uma perspectiva norte-americana, revelada, sobretudo, no uso de bibliografias de autores canadenses e estadunidenses. No que se refere ao

predomínio de uma concepção de avaliação, a UM/ARG também ficou em evidência, pois sete de dez bibliografias prescritas defendem a concepção *antropométrica* para avaliar na Educação Física.

A disciplina da ISEFFD/ARG tem revelado um movimento de proximidade com a UM/ARG, porém menos eclética teoricamente, tendo prescrito bibliografias com fundamentação em áreas como Fisiologia e Medicina do Esporte. A Antropometria, nesse caso, é a principal concepção de avaliação abordada na disciplina. A perspectiva do esporte tem sido uma concepção predominante no curso da ISEFFD/ARG, ao mesmo tempo em que vai abrindo possibilidades de pensar a avaliação na Educação Física que inclua aspectos da saúde.

Em todo caso, as duas disciplinas da Argentina (UM/ARG e ISEFFD/ARG) privilegiam uma discussão de avaliação que se alinha às diferentes áreas de atuação para a qual o profissional de Educação Física é habilitado a trabalhar quando formado (escolar, não escolar, comunidade, Estado, instituições privadas e clubes) (EMILIOZZI *et al.*, 2017). Além disso, prevalece uma concepção de Educação Física com foco na saúde e no desempenho desportivo o que, conseqüentemente, tem seus desdobramentos em concepções de avaliação que privilegiam esses aspectos nas práticas avaliativas, inclusive, aquelas realizadas em ambiente escolar.

Identificamos, na disciplina do México (UABC/MEX), a prescrição de bibliografias que se fundamentam em diferentes intelectuais, variando entre pesquisadores da Psicologia como a *Teoria das Aprendizagens Significativas* e do *Construtivismo Sociocultural*. Embora os autores dessas bibliografias sejam formados em Educação Física, o modo como a discussão da avaliação é abordada privilegia os aspectos formativos que, inclusive, estão alinhados às próprias concepções que eles defendem. Contudo, essa diversificação teórica e de concepções avaliativas não permite identificar, com clareza, a concepção de formação em Educação Física que o curso estabelece. No entanto, há indícios de que ela esteja direcionada exclusivamente à atuação em contexto escolar, tendo como eixo central o ensino dos esportes.

Na disciplina da UDELAR/URY, são prescritas bibliografias da Educação Física que partem de quatro áreas do conhecimento: da Psicologia (*Teoria das Aprendizagens Significativas* e *Construtivismo Sociocultural*), da Sociologia (*Teoria Psicológica Social*), e da Pedagogia (*Teoria Sociocrítica*). As análises oferecem pistas de que a concepção de formação do curso está alinhada a uma perspectiva crítica, sobretudo ao privilegiar bibliografias que concebem concepções de avaliações preocupadas com os processos formativos que incluem a dinâmica ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas, valorizando

as interações e os compartilhamentos de ideias entre professores e estudantes. Somado a isso, são proporcionadas discussões de concepções de avaliação destinadas a avaliar os gestos esportivos.

Com a prescrição de apenas uma bibliografia de Educação Física, a disciplina na UDAI/CHL tem revelado a aproximação com as concepções de avaliação de outras duas disciplinas (UABC/MEX e UDELAR/URY). Embora essa não seja a concepção de formação em Educação Física defendida pelo curso, dada a bibliografia que é prescrita, sua proximidade está no *Construtivismo Sociocultural* de Lev Vygotsky.

Entendemos que as prescrições sobre avaliação feitas nas cinco disciplinas em quatro países (Argentina, Chile, México e Uruguai) oferecem elementos importantes para se compreender as especificidades de cada curso, situando-as geográfica e socioculturalmente. As influências teóricas têm variado entre um ecletismo e uma unidade teórica, ao mesmo tempo em que indicaram teorias e concepções de avaliações que são comuns em contextos distintos. Identificamos que as influências teóricas norte-americanas são exclusivas e predominantes nas disciplinas/cursos da Argentina (UM/ARG e ISEFFD/ARG) fundamentadas, sobretudo, nos conhecimentos advindos do Behaviorismo, Cinesiologia, Fisiologia, Ciências do Esporte, da Medicina do Esporte e da Cultura Física. Nesse caso, o entendimento de Educação Física está centrado na saúde e no esporte.

Por outro lado, três disciplinas (UDAI/CHL, UABC/MEX e UDELAR/URY) fundamentam-se basicamente em bibliografias de autores espanhóis para abordar concepções de avaliação na Educação Física. O principal ponto em comum entre elas é a presença do *Construtivismo Sociocultural* com sua concepção de *avaliação formativa contínua*. Em todo caso, isso não significa que esses três cursos compartilham de uma mesma concepção de formação em Educação Física, tampouco que essa seja a concepção de avaliação dos professores das disciplinas, mas, sim, uma possibilidade que eles oferecem aos estudantes em formação de fazer uma leitura das diferentes concepções de avaliação existentes e possíveis de serem assumidas no contexto da Educação Física escolar.

Entendemos que, apesar dos esforços empreendidos pelos professores das disciplinas de cinco cursos de formação de professores em Educação Física, os estudantes têm tido a possibilidade de aprender sobre diferentes concepções de avaliação e, dentre elas, eleger aquela que consideram mais adequada à sua atuação profissional. Nesse sentido, percebemos que a entrada pelas concepções de avaliação e suas abordagens teóricas possibilitaram perseguir os rastros que levaram ao entendimento do que se aproxima e do que se distancia

entre as prescrições e as bibliografias utilizadas para o seu ensino nos cursos de formação de professores em quatro países da América Latina hispanofalantes.

Com isso, indicamos a potencialidade de estudos futuros que tenham como propósito ampliar a discussão desse tema envolvendo outros cursos de formação de professores em Educação Física, para que aprofundem as discussões sobre a importância e os impactos que estão atrelados ao ensino da avaliação. Destacamos, ainda, a necessidade de estabelecer um diálogo com os professores formadores que ministram as disciplinas de avaliação, para compreender em que medida as bibliografias prescritas têm influenciado as concepções de avaliação desses profissionais e, conseqüentemente, suas práticas avaliativas. Outra iniciativa a ser feita consiste em investigar as apropriações que os estudantes desses cursos têm feito das discussões teóricas sobre avaliação (concepções) e o modo como os cursos têm lhes possibilitado experienciar situações concretas de uso dessas teorias e concepções, bem como em que medida eles conseguem projetar práticas avaliativas, pensando o contexto de atuação profissional após egressos.

## CAPÍTULO VII

### PRESCRIÇÕES PARA O ENSINO DOS REGISTROS AVALIATIVOS EM TREZE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA

#### 7.1 INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo consiste em analisar e discutir a importância da prescrição e o ensino sobre registros avaliativos em contexto da formação inicial docente. De modo específico, dedica atenção àquelas possibilidades que enfatizam as ações dos professores e aquelas que privilegiam as ações dos alunos nos processos avaliativos em 13 cursos de Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes. Buscamos evidenciar, ainda, em que medida esses registros avaliativos estão alinhados a uma determinada concepção de avaliação que lhes oferece suporte.

Cabe destacar que, na produção acadêmica, diferentes pesquisadores têm se preocupado em estabelecer uma delimitação conceitual para as formas de materialização das práticas avaliativas por meio de *registros*. Nesse caso, há aqueles que: a) assumem as possibilidades de registros avaliativos a partir do conceito de *instrumentos* e nele englobam a observação direta do aluno ou de grupos, fazendo a autoavaliação, revisão do trabalho pessoal e sua equipe e/ou a coavaliação (ROTGER, 1990; SALINAS, 2002; CASTEJÓN *et al.*, 2011; BUSCÀ *et al.*, 2010); b) entendem que os registros de avaliação se constituem por *metodologias* como coleta e análise de dados (CASANOVA, 1997); c) indicam *métodos* de avaliação, dentre eles as listas de competências, projetos, estudos de caso, cadernos reflexivos, incidentes críticos, portfólios e relatórios (BROWN; GLASNER, 2003); d) defendem o conceito de *ferramentas* avaliativas referindo-se a testes diagnósticos, projetos, apresentações, contratos de aprendizagem, simulações ou questionários orais (RHODES; TALLANTYRE, 2003); e) propõem *técnicas* de avaliação como testes objetivos, exames, diários de aula, exposições e entrevistas (ÁLVAREZ-MENDEZ, 2003; BONSON; BENITO, 2005).

Identificamos, ainda, estudos que realizam uma distinção conceitual entre um e outro conceito. É o caso de autores como: Buscà *et al.* (2010), que fazem uma diferenciação entre *procedimentos* e *instrumentos* de avaliação formativa; de Tejada Fernández (2011), que utiliza os conceitos de *dispositivos* e *instrumentos* como sinônimos para falar de uma avaliação de competências em contextos não formais; de Brown e Pickford (2013), que

assumem os conceitos de *métodos* e *abordagens* e, nesse caso, incluem as mesmas possibilidades de registros nos dois conceitos.

Ao percebermos uma reduzida discussão no âmbito acadêmico que assume como delimitação conceitual a ideia de *registros avaliativos*, como expressão da materialidade que se dá as práticas avaliativas, e considerando que os países latino-americanos são constituídos por aspectos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, tomando como parâmetro de comparação as prescrições para o ensino da avaliação em disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física, levantamos como questionamentos de investigação: o que prescrevem os cursos sobre *registros avaliativos*? Há aproximações em termos de compreensão do tema que fundamentam essas prescrições?

Diante desse cenário, indicamos este estudo, com o intuito de trazer contribuições para compreender os conceitos que são mobilizados nos cursos de formação docente em Educação Física no que se refere aos processos de materialização das práticas avaliativas. De modo particular objetivamos analisar como se prescreve o ensino dos *registros avaliativos* em 14 disciplinas específicas de avaliação, ofertadas nos cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes. Além disso, analisamos o modo como as bibliografias prescritas nesses planos têm ajudado a pensar possibilidades de práticas avaliativas para o futuro contexto de atuação profissional.

## 7.2 MARCO TEÓRICO

Diante da diversidade conceitual envolvendo a materialização da avaliação,<sup>59</sup> corroboramos a assertiva de Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2015, p. 154) que,

*[...] hemos podido comprobar cómo actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de 'medios', 'técnicas' e 'instrumentos' de evaluación, y cómo, hasta el momento, se habla de una manera un tanto caótica, utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Se enumeran entremezclados, confundiendo unos con otros, llamando de manera diferente a cosas iguales y viceversa, sin seguir una clasificación única, lo que supone muy poca rigurosidad y conlleva una considerable confusión terminológica.*

Nesse sentido, Rodríguez e Ibarra (2011) estabeleceram uma classificação a partir da categoria *procedimentos de avaliação*, subdivida em: *meios*, *técnicas* e *instrumentos*. Para os autores os *meios* de avaliação correspondem às *evidências*, produtos ou ações realizadas pelos

---

<sup>59</sup>As definições conceituais envolvendo as diferentes formas de registros avaliativos abordados neste capítulo encontram-se no glossário ao final da tese.

alunos e que, portanto, informam sobre os resultados da aprendizagem e que o avaliador utiliza para realizar as avaliações correspondentes. As *técnicas* de avaliação são representadas pelas *estratégias* que o avaliador utiliza para coletar informações sobre o objeto avaliado. Já os *instrumentos* de avaliação, constituem-se como as *ferramentas* utilizadas por quem avalia para sistematizar as suas avaliações sobre os diferentes aspectos de aprendizagem (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2011). Entendemos desse modo, que uma forma de avançar na discussão do tema reside na tentativa de assumir a materialização das práticas avaliativas a partir do conceito de *registros avaliativos*.

Com base nas diferentes maneiras de pensar a materialização das práticas avaliativas mobilizadas nos cursos de formação em Educação Física em universidades brasileiras, Stieg *et al.* (2020) destacam a relevância de investigar como os cursos de outros países mobilizem o ensino sobre *registros avaliativos* com base nas prescrições de seus planos de disciplinas. Para os autores o conceito de *registros avaliativos* compreende todas aquelas maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) as avaliações capazes de expressar uma memória dos processos de ensino e de aprendizagem e que resultem em uma forma de materialização (STIEG *et al.*, 2020).

Nessa mesma direção, Hoffmann (2001) enfatiza a necessidade de se compreender que as possibilidades de materialização do fazer avaliativo são alternativas emergentes a serem pensadas e discutidas nos cursos de formação docente. Conforme a autora, apesar de o campo da avaliação ter avançado consideravelmente nos últimos anos no que se refere ao modo como a avaliação veio se constituindo durante décadas, ainda se faz necessário ampliar a discussão em relação às maneiras de materializá-la na no exercício da profissão docente.

Os registros em avaliação são dados de uma história vivida por educadores com os educandos. Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória diante da diversidade e um exercício de prestar atenção ao processo (HOFFMANN, 2001, p. 175).

Associado ao conceito de *registros avaliativos* entendidos como aqueles que constituem a materialidade daquilo que se avalia, indicando suas potencialidades e limitações (HOFFMANN, 2001; STIEG *et al.*, 2020), este estudo também articula suas análises ao conceito de *formação de professores* (NÓVOA, 2017), que engloba os processos formativos que antecedem a própria profissão docente.

Na medida em que as análises deste estudo partem das prescrições das disciplinas específicas de avaliação, reforçamos que “[...] o ensino das disciplinas não pode ser

verticalizado, devendo integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Por essa razão, prescrever o ensino dos usos de registros avaliativos se faz necessário, pois se constitui como parte de um conhecimento que permeia a prática pedagógica dos professores.

Como a constituição da profissionalidade docente não consiste apenas em preparar o professor do ponto de vista técnico, científico e pedagógico, talvez não exista melhor forma de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar o modo como cada curso de educação superior cuida dos processos formativos dos seus futuros professores (NÓVOA, 2017). E no caso, deste estudo, o interesse está em identificar e analisar como os cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina hispanofalantes tem proporcionado o ensino de *registros avaliativos*.

Tal processo correspondeu à organização das possibilidades de avaliação, segundo a lógica assumida para cada tipo de registro avaliativo desde a intencionalidade do avaliador ao sujeito executor da avaliação. Isso permitiu estabelecer análises de acordo com a natureza dos registros avaliativos. Neste estudo, optamos por organizá-los de acordo com a ênfase do sujeito que realiza a ação avaliativa (professor e/ou aluno). Não se trata de uma análise apenas dos instrumentos em si, mas de uma possibilidade de categorização que possa auxiliar na dinâmica envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem.

Entendemos assim como Certeau (1994), que as palavras (conceitos) são condutoras e indutoras de práticas. Ao atribuir as práticas o estatuto de objeto (no caso deste estudo aos registros avaliativos), o autor destaca que é necessário encontrar os meios para distinguir maneiras de fazer dos sujeitos cotidianos, para pensar estilos de ação. Portanto, materializar a teoria em práticas, consiste em propor algumas maneiras de pensar as ações cotidianas dos professores, que se consolidam na forma de *registros avaliativos*. Por esse motivo o uso conceitual dessas palavras precisa tomar como referência o conhecimento de aspectos de seu contexto do uso (CERTEAU, 1994). Tendo em vista que os cursos de formação de professores em Educação Física, podem apresentar diferentes formas de conceituar as práticas avaliativas na prescrição de seus planos de disciplinas, destacamos a necessidade investiga-las considerando as especificidades dos diferentes cursos.

Baseando as análises nos *registros avaliativos*, foi necessário entender que são palavras repletas de sentidos, e por isso, não poderiam ser descritos apenas por sua etimologia, ou pela forma definição estabelecida nos diferentes planos de disciplinas, mas sim, estudar sua essência (BLOCH, 2001) e suas implicações no fazer das práticas avaliativas. De maneira específica, não nos interessou julgar o modo como às disciplinas prescrevem o



ensino sobre *registros avaliativos*, atribuindo-lhes nomenclaturas diversas e/ou distintas, mas entender os significados que são atribuídos a eles e, ao mesmo tempo, tentar compreender suas possibilidades de usos em contexto de atuação profissional docente.

### 7.3 METODOLOGIA

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), fundamentada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e no método comparativo (BLOCH, 1998), com o intuito de identificar semelhanças e/ou diferenças nas prescrições de *registros avaliativos* nos planos de disciplinas dos cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina.

As fontes foram compostas por 14 planos de disciplinas específicos de avaliação, compreendidos aqui como currículos prescritos (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Inicialmente, utilizou-se o banco de dados construído na Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do projeto *Avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina: diálogos com os alunos*, Edital Universal CNPq nº 28/2018, sob o Processo nº 435.310/2018-6, que estabeleceu quatro critérios para seleção das fontes: a) ser uma instituição localizada em país da América Latina hispanofalantes; b) ter a oferta de um curso de formação de professores em Educação Física; c) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre avaliação educacional; d) ter acesso aberto ao plano de disciplina de avaliação e/ou demonstrar interesse em participar da pesquisa disponibilizando o plano por *e-mail*. Especificamente para esta pesquisa, foram considerados os cursos/disciplinas que atenderam ao critério *d* (Tabela 5).

TABELA 5 – Critérios de seleção das fontes, número de países, instituições e disciplinas

<b>Critério a</b>	<b>Critério b</b>	<b>Critério c</b>	<b>Critério d</b>
Países	Número de instituições que oferecem cursos de Educação Física	Número de cursos de Educação Física que oferecem uma disciplina de avaliação	Número de planos de disciplinas obtidos
Argentina	71	4	2
Chile	24	17	5
Colômbia	24	6	2
México	16	2	1
Perú	5	2	0
Equador	8	1	1
Uruguai	2	2	1
Venezuela	6	4	2
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>38</b>	<b>14</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Com base nesses critérios, efetuou-se um levantamento das grades curriculares nos *websites* das instituições. Após identificação das disciplinas, redigiu-se um ofício convidando as Instituições de Ensino Superior (IES) para participar da pesquisa, explicando os objetivos e, ao mesmo tempo, solicitando os planos de disciplinas por *e-mail*. Para aquelas IES que não enviaram resposta, fizemos o contato telefônico com os coordenadores dos cursos de Educação Física. Todo esse processo foi realizado em três momentos: janeiro de 2017, agosto de 2018 e maio de 2019. Dentre os 18 países da América Latina, sete atenderam aos critérios, correspondendo a 13 instituições/cursos e 14 disciplinas conforme a Tabela 6.

TABELA 6 – Países, instituições, siglas, disciplinas e ano dos documentos

Países	Universidades/ Instituições	Disciplinas	Ano do documento
Argentina	<i>Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens</i> ISEFFD/ARG	<i>Evaluación aplicada</i>	2010
	<i>Universidad Maimónides</i> UM/ARG	<i>Metodología de la evaluación y estadística aplicada</i>	2017
Chile	<i>Universidad de Concepción</i> UDEC/CHL	<i>Evaluación de aprendizajes</i>	2013
	<i>Universidad de Atacama</i> UDAI/CHL	<i>Metodología y evaluación de la Educación Física</i>	2016
	<i>Universidad de Atacama</i> UDAI/CHL	<i>Evaluación educacional</i>	2016
	<i>Universidad Andrés Bello</i> UNAB/CHL	<i>Currículum y Evaluación</i>	2009
	<i>Universidad Adventista de Chile</i> UNACH/CHL	<i>Evaluación educacional</i>	2016
Colômbia	<i>Universidad Católica de Oriente</i> UCO/COL	<i>Teoría de la evaluación escolar</i>	2008
	<i>Institución Universitaria IUCESMAG</i> /COL	<i>Evaluación educativa</i>	2015
Equador	<i>Universidad Nacional de Loja</i> UNL/ECU	<i>Evaluación curricular</i>	2016
México	<i>Universidad Autónoma de Baja California</i> UABC/MEX	<i>Evaluación de la actividad física y deporte</i>	2012
Uruguai	<i>Universidad de la República</i> UDELAR/URY	<i>Evaluación</i>	2004
Venezuela	<i>Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora</i> UNELLEZ/VEN	<i>Evaluación del aprendizaje</i>	2007
	<i>Universidad Nacional Experimental de Guayana</i> UNEG/VEN	<i>Evaluación de los aprendizajes</i>	2014

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após esse levantamento, separamos as bibliografias prescritas nos 14 planos de disciplinas em dois blocos: a) as que não apresentavam a palavra avaliação nos títulos; e b) as que mencionavam o tema tanto no idioma espanhol (*antropometria, evaluación, pruebas e/ou test*) como em inglês (*assessment, evaluation, measurement e/ou test*). De um total de 204 bibliografias prescritas, identificamos 113 que não apresentavam a palavra avaliação em seus títulos e 91 que abordavam o tema. Neste estudo, destinaram-se às análises as bibliografias que apresentavam a palavra avaliação.

Para tabulação dos dados, fizemos seu tratamento manualmente no *Microsoft Excel* em dois arquivos separados. No primeiro organizamos os trechos das disciplinas em que foi prescrito o ensino dos *registros avaliativos* (ementa, objetivos, conteúdos e avaliação) estando presente em 14 planos. O segundo arquivo foi constituído do fichamento das bibliografias para identificar a discussão sobre registros avaliativos e que, portanto, foi identificado em 58 bibliografias.

Os resultados desses dois arquivos nos permitiram organizar o estudo em dois eixos. No primeiro discutimos o modo como cada disciplina prescreve o ensino sobre *registros avaliativos*, revelando uma diversificação conceitual e a necessidade de sua compreensão em um curso de formação. No segundo eixo trabalhamos com os *registros avaliativos* identificados nas 58 bibliografias prescritas nos diferentes planos de disciplinas, e que, ao mesmo tempo, podem vir a oferecer as bases para pensar as práticas avaliativas dos estudantes em processo de formação inicial. Nesse eixo organizamos quatro categorias de análises.

#### 7.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das fontes, identificamos que as 14 disciplinas prescrevem o ensino de *registros avaliativos*. Isso foi evidenciando especificidades, distanciamentos e aproximações entre as disciplinas/cursos. Para discutir esses aspectos estruturamos o texto em dois eixos, no primeiro analisamos e discutimos o modo como as disciplinas prescrevem a discussão sobre *registros avaliativos* em suas ementas e objetivos. No segundo eixo assumimos as bibliografias prescritas nesses planos e analisamos as possibilidades de avaliação que aparecem nelas a partir das categorias: a) *trabalhos*; b) *provas*; c) *fichas*; d) e *testes*.

##### 7.4.1 Prescrições para o ensino de registros avaliativos nos planos de disciplinas

Dentre as delimitações conceituais prescritas nas disciplinas são identificadas pelo menos sete maneiras diferentes no que se refere ao modo de aborda-los, conforme apresentado no Quadro 35.

QUADRO 35 – Prescrição das disciplinas sobre registros avaliativos

Conceito prescrito	Disciplina
Critérios	ISEFFD/ARG e UM/ARG
Procedimentos	UDAI/CHL, UDII/CHL e UCO/COL
Instrumentos	UDELAR/URY e UNEG/VEN
Procedimentos e instrumentos	UDEC/CHL, UNACH/CHL e UABC/MEX
Técnicas e instrumentos	IUCESMAG/COL e UNL/ECU
Critérios, procedimentos e instrumentos	UNAB/CHL
Técnicas, instrumentos e recursos	UNELLEZ/VEN

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Conforme o Quadro 35, as prescrições sobre *registros avaliativos* partem do entendimento de que, o aluno em formação deve fundamentar a materialização das suas atividades avaliativas a partir de *critérios* (ISEFFD/ARG e UM/ARG). Estes por sua vez se traduzem na forma de testes e/ou atividades. A ISEFFD/ARG, por exemplo, prescreve que os *critérios* de avaliação que o aluno irá desenvolver no curso envolvem,

*Propiedades de los tests: confiabilidad, objetividad y validez [...]. Testeos masivos: Concepto y aplicación de Baterías De Pruebas para la evaluación de la aptitud física. Baterías más usadas; AAHPERD, Plan Nacional de Evaluación (Argentina), EUROFIT, Plan de Evaluación del GCBA (ISEFFD/ARG, 2010, p. 2).*

Essa maneira de compreender e propor *registros avaliativos* está associada a própria concepção de avaliação que fundamenta o curso. Ao se apoiar na ideia de critérios, delimitam-se os registros que têm como finalidade gerar um valor. Por isso da necessidade de utilizar os testes, pois o que se espera é que eles garantam a confiabilidade, objetividade e validade dos resultados. Com base nisso, uma formação em Educação Física que prioriza o biológico (PARENTI, 2013) vai estar atento a essa maneira de conceber as práticas avaliativas.

Algo semelhante se observa na disciplina da UM/ARG, ao prescrever que objetiva que seus alunos, ao realizarem a avaliação com base nos critérios fisiológicos é necessário que sejam capazes de “[...] *seleccionar e implementar evaluaciones adecuadas para cada tipo de actividad y momento dados, ya sea en el campo o en el laboratorio*” (UM/ARG, 2017, p. 1).

Comprendemos, com base nas prescrições das duas disciplinas da Argentina, que os *critérios* de avaliação são determinantes dos tipos de *registros avaliativos* a ser utilizados, concentrando-se nos usos dos testes físicos, sobretudo aqueles relacionados a área da saúde, revelando aquilo que diferentes autores têm indicado ser uma característica dos cursos de formação em Educação Física nesse país (CRISÓRIO *et al.*, 2015; EMILIOZZI *et al.*, 2017; PAULA *et al.*, 2018; STIEG; SANTOS, 2021). Além disso, reforçam a existência de uma determinada concepção de avaliação como ato de medida, com destaque para a antropometria

(STIEG; SANTOS, 2021). Por outro lado, não são identificadas alternativas que possibilitem, aos estudantes em formação, compreender de que maneira será possível utilizar esses mesmos critérios avaliativos em distintos contextos de atuação profissional (escolar e não escolar).

Esses resultados demonstram uma limitação das duas disciplinas da Argentina em levar seus estudantes a compreenderem os desdobramentos que estão contidos nos *registros avaliativos* que têm como centralidade os processos de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, ao prescrever o ensino sobre *critérios* de avaliação, essas disciplinas limitam a discussão a uma possibilidade interpretativa que não leva em consideração outros fatores que envolvem as práticas avaliativas, realizadas em contexto escolar e que vão desde o planejamento, à execução e à análise dos dados. Para que esses processos estejam articulados, deve-se considerar que o critério é uma parte que constitui o conjunto de ações dentro da dinâmica avaliativa, faltando com isso, indicar possibilidades concretas de registros das práticas de avaliação (HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2015; FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2021).

Ainda, com base no Quadro 35, identificamos três disciplinas (UCO/COL, UDAI/CHL e UDII/CHL), que prescrevem o ensino sobre *registros avaliativos* utilizando o conceito de *procedimentos* de avaliação. A UCO/COL (2008, p. 3) indica que o objetivo é levar os estudantes a conhecer “*procedimientos básicos de evaluación*” e seus possíveis desdobramentos na forma de registros de seus resultados.

A disciplina da UDAI/CHL também se preocupa em possibilitar que seus alunos conheçam *procedimentos* de avaliação a partir da própria área da Educação Física e, ao mesmo tempo, indica, como objetivo, proporcionar momentos para que os estudantes possam “*Crear y aplicar procedimientos de evaluación a situaciones reales de enseñanza aprendizaje de la Educación Física*” (UDAI/CHL, 2016, p. 1). Identificamos, ainda, o interesse da disciplina em disponibilizar espaços em que esses *procedimentos* possam ser vivenciados em “[...] *situaciones de evaluación considerando la intervención didáctica utilizada para el tratamiento de los contenidos*” (UDAI/CHL, 2016, p. 4).

Diante desse aspecto, entendemos que as três disciplinas que prescrevem o ensino de *procedimentos*, que está direcionado ao modo de conduzir a avaliação, ainda não conseguem chegar à materialidade em si do tipo de *registros avaliativos* que podem ser mobilizados. O entendimento do conceito de *procedimentos* de avaliação é importante, na medida em que evidencia os passos que conduzirão a prática avaliativa, ao mesmo tempo, indica a necessidade de assumir outros elementos que permitam a conclusão desse processo avaliativo, e por isso, não pode ser entendido como sinônimo de instrumentos de avaliação (BUSCÀ *et*

al., 2010). Não se trata, nesse caso, de um uso equivocado do conceito, dentro das disciplinas, mas de algo que carece de outros elementos que complementam a avaliação e permitam, assim, alcançar a sua materialidade (na forma de *registros avaliativos*).

Conforme o Quadro 35, duas disciplinas compreendem as práticas avaliativas a partir do conceito de *instrumentos* (UDELAR/URY e UNEG/VEN). A primeira oferece pistas, de que isso não ocorrerá mediante apresentação de *instrumentos* avaliativos, porém a partir de uma proposta de que os próprios estudantes em formação produzirão suas formas de registro, inclusive, para diferentes contextos de atuação da Educação Física, escolar e não escolar (UDELAR/URY, 2004, p. 2) “*Construcción de instrumentos de evaluación en diferentes ámbitos de Educación Física*”.

Por outro lado, a disciplina da UNEG/VEN, apresenta uma preocupação de que o aluno em processo de formação tenha condições de utilizar a terminologia adequada na avaliação da aprendizagem, para reflexão e desenvolvimento de competências organizacionais a partir das várias abordagens educativas, “[...] *los cuales permitirán seleccionar las mejores herramientas y diseñar instrumentos validos para procesar la información del desempeño académico*” (UNEG/VEN, 2014, p. 2).

A maneira de compreender o conceito de *instrumentos* avaliativos e seu impacto na prática profissional dos professores de Educação Física, prescrito tanto na disciplina do Uruguai (UDELAR/URY) como na da Venezuela (UNEG/VEN), reforçam a importância de proporcionar momentos formativos sobre avaliação que se traduzem na forma de registros. Embora sejam disciplinas ofertadas em contextos diferentes (países), as aproximações entre ambas residem no fato de que as duas valorizam a própria área de formação. Isso reforça a necessidade de os professores selecionarem e/ou criarem *instrumentos* avaliativos que deem conta de abordar questões específicas da própria Educação Física e, que ao mesmo tempo, sejam capazes de informar sobre o desempenho acadêmico dos estudantes que são submetidos a esses *registros avaliativos* (ROTGER, 1990; SALINAS, 2002; CASTEJÓN *et al.*, 2011; BUSCÀ *et al.*, 2010).

Contudo, entendemos que as duas disciplinas que partem do conceito de *instrumentos avaliativos*, deveriam associar ao seu ensino outros fatores que constituem as práticas de avaliação como, por exemplo, a definição/diferenciação de meios e técnicas. Os meios ajudam a delimitar a característica que a avaliação vai assumir (escrito, oral ou prático) e as técnicas que definem o grau de participação e interação dos alunos nas práticas avaliativas (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2011).

Segundo o Quadro 35, três disciplinas prescrevem as possibilidades de materialização dos processos avaliativos a partir dos conceitos de *procedimientos* e *instrumentos* (UABC/MEX, UDEC/CHL e UNACH/CHL). No caso da disciplina da UABC/MEX (2012, p. 2), a prescrição do ensino desses conceitos se dá “[...] *con el propósito de fundamentar la toma de decisiones e implementar procesos de mejora continua en los centros educativos*”. O objetivo de prescrever o ensino de *procedimientos* e *instrumentos* avaliativos consiste, ainda, em levar os estudantes do curso a adquirir conhecimentos sobre a forma de proceder com eles nos processos de avaliação nas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo, a disciplina destaca que isso permitirá aos alunos, “[...] *contar con información confiable, pertinente y oportuna de la realidad que guarda el desarrollo del proceso educativo en todos los niveles respecto a la práctica docente*” (UABC/MEX, 2012, p. 2), dentre eles implementar melhorias contínuas nos centros educacionais.

A disciplina da UDEC/CHL, por sua vez, objetiva que seus estudantes identifiquem e elaborarem *procedimientos* e *instrumentos* de avaliação escrita, oral e de produção que permitam avaliar diferentes dimensões da aprendizagem de sua especialidade, nesse caso, Educação Física. De acordo com o plano, considera-se importante ofertar o ensino sobre *procedimientos* e *instrumentos* de avaliação, de modo que os alunos possam desenvolver uma postura crítica perante esse processo. Assim, espera-se que eles sejam capazes de “*Defender frente a sus pares procedimientos e instrumentos de evaluación contruidos integrando en su justificación requisitos técnicos de diseño, coherencia con el proceso de aprendizaje y momento curricular (progresión)*” (UDEC/CHL, 2013, p. 2).

Na UNACH/CHL o ensino sobre os *registros avaliativos* está na proposta de levar seus estudantes a,

*Describir los procedimientos e instrumentos de evaluación; Diseñar y construir instrumentos evaluativos adecuados, para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas; Construir evaluaciones de acuerdo a la complejidad de las distintas necesidades educativas especiales. Diferenciar entre procedimiento e instrumento de evaluación* (UNACH/CHL, 2016, p. 9).

Em uma análise das aproximações entre essas três disciplinas, além da delimitação conceitual (*procedimientos* e *instrumentos*), inclui-se a proposta de ensinar sobre suas projeções para o contexto de atuação profissional específico da área de Educação Física escolar. Identificamos que o alinhamento conceitual entre procedimento, que tem seus desdobramentos em instrumento, está mais claro nas prescrições das disciplinas UABC/MEX e UNACH/CHL. No entanto, ao partirmos da classificação indicada por Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2015), observamos que a disciplina da UDEC/CHL assume as

avaliações escritas, orais e de produção como *instrumentos* avaliativos, enquanto que, segundo esses autores, estas formas de avaliação se caracterizam muito mais como *meios*. Há nesse caso, a necessidade de essa disciplina rever esse aspecto para que não sejam geradas confusões conceituais que atribuem os mesmos sentidos a conceitos distintos (BLOCH, 1998), e nesse caso, entre *meio* e *instrumento* de avaliação.

Os conceitos de *técnicas* e *instrumentos*, enquanto elementos distintos foram identificados nas prescrições de duas disciplinas (IUCESMAG/COL e UNL/ECU). Nesse caso, entende-se que o processo de ensino desses conceitos consiste em proporcionar aos estudantes a oportunidade de “*Investigar otros instrumentos para evaluar resultados de aprendizaje relacionados con habilidades deportivas, habilidades motrices, actividades rítmicas*” (UNL/ECU, 2016, p. 6). Tudo isso, tendo em vista desenvolver nos alunos a capacidade de construir técnicas e instrumentos para avaliar “[...] *los diferentes bloques en cada uno de los años de educación básica y de bachillerato de acuerdo a la microplanificación estructurada para el área de educación física*” (UNL/ECU, 2016, p. 15).

A disciplina da IUCESMAG/COL pretende auxiliar o aluno, para que se torne capaz de definir as *técnicas* e *instrumentos* de avaliação a partir de uma postura conceitual atualizada. Considera, ainda, que isso permitirá que sejam estabelecidos os objetivos e características que determinam essas práticas. Espera-se, com isso, que o estudante exerça uma atitude contextualizada à realidade de sua formação e ambiente de trabalho de acordo com seu nível educacional. Com base no ensino sistematizado desses dois conceitos os estudantes em formação poderão distingui-los e,

*Comparar a partir de referentes teóricos los fundamentos conceptuales, procedimentales y actitudinales establecidos para cada técnica e instrumento de evaluación, generando para sí, una perspectiva clara sobre su razón de ser y el objeto de su establecimiento en los contextos educativos y sociales, con el fin de mostrarse como un profesional de alta calidad* (IUCESMAG/COL, 2015, p. 6).

Com base nas prescrições dessas duas disciplinas, percebe-se que o ensino das *técnicas* e *instrumentos* avaliativos está assentado em uma concepção de avaliação por competências dentro de uma base teórica construtivista. Avaliar na Educação Física, no caso da IUCESMAG/COL, consiste em privilegiar *técnicas* e *instrumentos* que consideram os conhecimentos que se materializem por meio de avaliações escritas, práticas e orais. Na medida em que na UNL/ECU as avaliações, por estarem centradas no fazer corporal (habilidades esportivas, motoras e atividades rítmicas), demonstram um deslocamento para instrumentos avaliativos que indiciam constituir-se basicamente de técnicas, faltando, com isso, a delimitação de como elas irão se materializar na forma de registros.



Os conceitos de *critérios, procedimientos e instrumentos* foram identificados nas prescrições da disciplina UNAB/CHL, que objetiva levar seus estudantes em formação a conhecer construir e aplica-los no processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, considera importante levar os estudantes a “*Conocer y aplicar los criterios técnicos para la construcción de procedimientos, los propósitos de la evaluación y los instrumentos evaluativos presentes en el proceso enseñanza aprendizaje*” (UNAB/CHL, 2009, p. 2).

Apesar de a delimitação conceitual ser mais abrangente, o plano não apresenta elementos suficientes que têm possibilitado compreender como esse processo será desenvolvido ao longo da disciplina, tampouco o que entende por *critérios, procedimientos e instrumentos*. Se comparados com a proposição conceitual de Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2015), é possível perceber aproximações entre “meios e critérios”, “técnicas e procedimientos” e instrumentos como um conceito comum.

Observa-se com base nessa exemplificação, que o modo de conceber as práticas avaliativas apresenta-se dentro de uma dinâmica polissêmica, que a depender do contexto em que são ofertadas as disciplinas, mudam-se os conceitos. Ou seja, a proposta conceitual feita pela disciplina da UNAB/CHL é diferente da que propõem Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2015), que pode ser explicado a partir dos contextos socioculturais distintos (Chile e Espanha respectivamente), e que, por conseguinte, apresentam maneiras de conceber os *registros avaliativos* por meio de conceitos diferentes (a exceção de instrumento que é comum nos dois casos). Isso não significa que os sentidos atribuídos a eles sejam específicos, e nesse caso, o que ocorre é a mudança de palavras, porém mantendo/assumindo significados iguais e/ou similares.

Foi identificada, ainda, na UNELLEZ/VEN a prescrição dos conceitos de *técnicas, instrumentos e recursos* para referir-se ao ensino de possibilidades de materialização de *registros avaliativos*. A disciplina prescreve que possibilitará,

*Inducción de teorías sobre técnicas, instrumentos y recursos para la evaluación del aprendizaje. Demostración de los estudiantes sobre el uso de las técnicas y los recursos para la evaluación del aprendizaje; Construcción de instrumentos de evaluación; Análisis de resultados de las demostraciones* (UNELLEZ/VEN, 2007, p. 5).

Percebe-se, com base nessa prescrição, que se dará importância ao estudo das teorias sobre *técnicas, instrumentos e recursos* para a avaliação da aprendizagem, conforme indicado no Quadro 35 e, ao mesmo tempo, esses conceitos devem ser traduzidos em experiências práticas dentro do próprio curso. Há, nesse caso, um deslocamento do ensino teórico sobre

determinados conceitos para sua tradução na prática pré-profissional, que se encerram na análise de resultados.

Fica evidente que, dentre as 14 disciplinas que prescrevem o ensino sobre possibilidades de *registros avaliativos*, a UNELLEZ/VEN é a que consegue articular os diferentes desdobramentos que incidem as práticas avaliativas. Ou seja, as que se constituem a partir de diferentes processos e culminam na emissão de um resultado final (avaliação e/ou qualificação), que pode ser utilizado tanto para emitir um juízo de valor, retroalimentação, como para estabelecer tomadas de decisão.

Cabe destacar que, embora a prescrição da UNELLEZ/VEN indique os conceitos de *técnicas, instrumentos e recursos*, estes por sua vez, apresentam certa similaridade com a proposição de Hamodi, López-Pastor e López-Pastor (2015), sobretudo no que se refere aos conceitos de *técnicas e instrumentos*. Porém, o que a disciplina entende por *recursos* assume o mesmo significado de *meios* defendido por esses autores (HAMODI; LÓPEZ-PASTOR; LÓPEZ-PASTOR, 2015).

A diversidade de conceitos que envolvem as maneiras de produzir *registros avaliativos*, e a maneira como foram prescritos pelas diferentes disciplinas, reforça a confusão semântica que eles podem gerar nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, a dificuldade em colocar em prática cada um deles segundo sua finalidade. Com base nisso, compreendemos que o estudo das prescrições de possibilidades de *registros avaliativos*, não reside, apenas, no fato de fomentar discussões no âmbito acadêmico de modo geral, e/ou da formação inicial de professores, no que se refere às práticas avaliativas e às maneiras de como realizá-las no contexto de atuação profissional, mas sim, traz contribuições para âmbito teórico (conceitual) que permitam acrescentar-lhe certa unidade.

Nesse sentido, Malagón-Plata (2005, p. 85) manifesta que “[...] *cuando existe una intencionalidad, cuando se piensa, cuando se construyen ideas, concepciones, estructuras, comienzan aparecer los signos de una teoría, una disciplina*”. Isso reforça que as ações de caráter pedagógico, devem ser realizadas de forma permanente e integradas ao currículo como um processo de orientação em função das finalidades formativas. É possível que os professores que ministram as disciplinas utilizem de estratégias que reforçam as concepções de avaliação que são prescritas para seu ensino, de modo que, os estudantes adquiram conhecimentos ajustados ao próprio contexto, apropriando-se das teorias que consideram relevantes e necessárias para o futuro contexto de atuação profissional.

Corroboramos o pensamento de Hill e Eyers (2016), que as influências teóricas da avaliação, a partir da instrução (o ensino), trazem impactos a vida dos estudantes durante os

cursos de formação de professores. Os autores entendem que o ensino de avaliação deve proporcionar uso prático da avaliação em situações reais de aula durante o curso. Nesse caso, os estudantes necessitam ser confrontados com novas experiências avaliativas, para que não se limitem ao uso de *registros avaliativos* que tiveram contado quando eram alunos da educação básica e/ou do ensino superior (SANTOS *et al.*, 2019).

Linhares, França e Costa (2020) reforçam a importância de investigar o contexto que envolve as práticas de avaliação da aprendizagem, compreendendo que elas se constituem como ações cotidianas do trabalho pedagógico. Compreender a importância do ato de registrar e acompanhar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem por meio da avaliação reforça a necessidade de proporcionar sua discussão nos cursos de formação de professores (STIEG *et al.*, 2020). Nesse caso, pensar os *registros avaliativos* consiste em entendê-los como processos contínuos necessários “[...] para a valorização das manifestações diárias e progressões dos alunos” (LINHARES; FRANÇA; COSTA, 2020, p. 1260).

#### 7.4.2 Registros avaliativos prescritos nas disciplinas com base nas suas bibliografias

Dentre as diferentes bibliografias prescritas nos 14 planos de disciplinas, identificamos que 58 delas indicam possibilidades de *registros avaliativos* (Quadro 36).

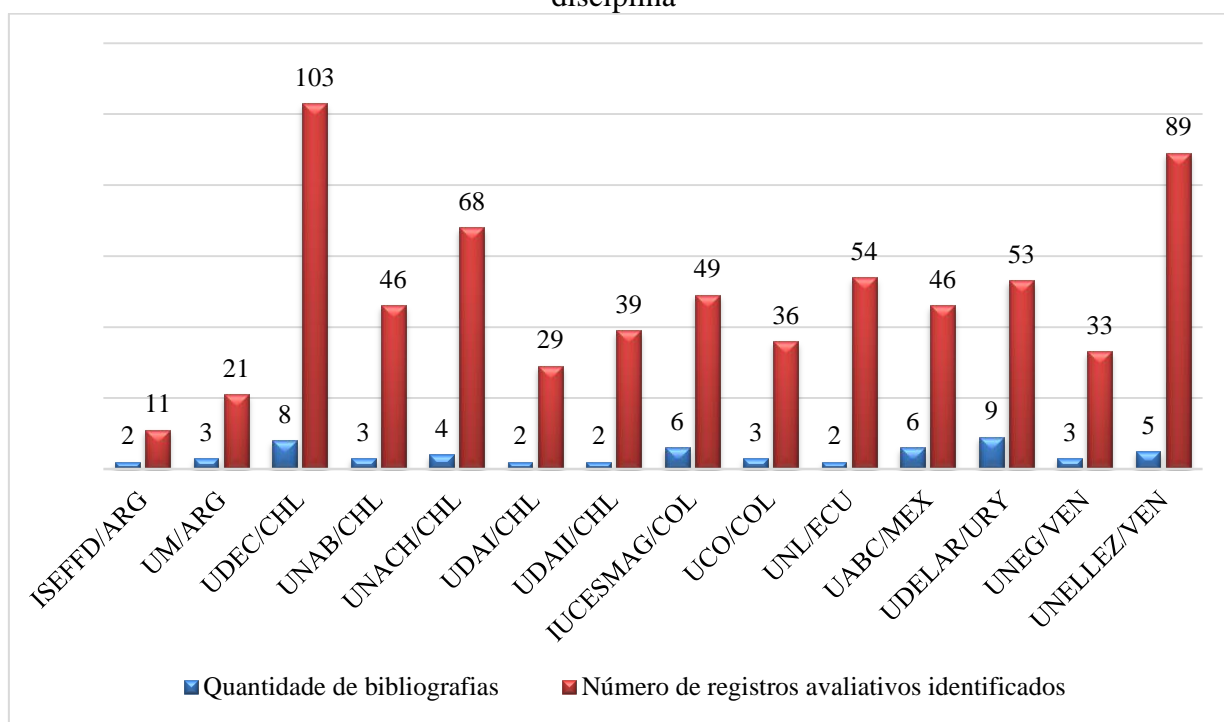
QUADRO 36 – Bibliografias prescritas nas disciplinas que abordam registros avaliativos

Disciplina	Bibliografias
ISEFFD/ARG	García Manso <i>et al.</i> (1996); Morrow <i>et al.</i> (2014)
UM/ARG	Litwin e Fernández (1977); Zatsiorski (1989); Haag e Dassel (1995)
UDEEC/CHL	Santos Guerra (1996); Flórez (1999); Jorba e Sanmartí (2000); Castillo Arredondo (2002, 2003); Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Chile (2006, 2008)
UNAB/CHL	De La Torre (1994); Casanova (1997); Ahumada (2005)
UNACH/CHL	Castillo Arredondo e Cabrerizo (2003); Castro <i>et al.</i> (2006); Lamas (2006); Muñoz Vega (2006)
UDAI/CHL	Blázquez-Sánchez (1997); Monedero Moya (1998)
UDAI/CHL	Ballester (2000); Castillo Arredondo (2002)
IUCESMAG/COL	Delgado (1996); Bertoni <i>et al.</i> (1996); Monedero Moya (1998); Bogoya Maldonado (1999); Cerda (2000); Castillo Arredondo (2002)
UCO/COL	Pérez e Bustamante (1996); Casanova (1997); Lafourcade (1998)
UNL/ECU	Mateo Andrés (2006); Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012)
UABC/MEX	Blázquez-Sánchez (1993, 1997); Sales (2001); México (2003, 2004); Díaz Lucea (2005)
UDELAR/URY	Litwin e Fernández (1977); Hoffmann (1991); Bertoni <i>et al.</i> (1996); Blázquez-Sánchez (1997); Camilloni <i>et al.</i> (1998); Monedero Moya (1998); Santos Guerra (1998); Hernández Álvarez (2002); Hernández Álvarez <i>et al.</i> (2004)
UNEG/VEN	Rosales (2000); Hidalgo e Silva (2003); Nieves (2012)
UNELLEZ/VEN	Lafourcade (1972); Amengual (1992); Ibar (2002); Fuentes <i>et al.</i> (2003); Santos Guerra (2003)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no Quadro 36, a quantidade de bibliografias prescritas nos planos que abordam *registros avaliativos*, evidencia que o modo de proporcionar o ensino sobre as possibilidades de materialização das práticas avaliativas nos cursos de formação de professores em Educação Física, revela diferentes configurações, variando entre nove (UDELAR/URY) e duas bibliografias por disciplina (ISEFFD/ARG, UDAI/CHL e UNL/ECU). No entanto, cabe ressaltar que, a maior quantidade de bibliografias prescritas não se traduz, necessariamente, em um aumento na diversidade de *registros avaliativos* abordados por elas, e conseqüentemente, sua possibilidade de ensino nas disciplinas, conforme expresso no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Número de bibliografias e quantidade de registros avaliativos prescritos por disciplina



Fonte: Elaborado pelo autor.

A quantidade de possibilidades de avaliação abordados pelas bibliografias, de acordo com o Gráfico 1, revela que existe um conjunto de obras que abordam uma ampla variedade de *registros avaliativos* e que, quando somados, resultam em pelo menos 103 diferentes maneiras de avaliar, conforme identificado na UDEC/CHL. Por outro lado, vemos que na disciplina da ISEFFD/ARG, as duas bibliografias ajudam a pensar um total de 11 *registros avaliativos*, ao contrário do que se apresenta na UNL/ECU que também prescreve duas bibliografias de avaliação, porém que juntamente indicam 54 possibilidades avaliativas.

Mesmo com toda essa variação entre as disciplinas, é importante destacar que ao analisarmos as características das diferentes possibilidades, obtivemos um total de 180 possibilidades de *registros avaliativos* diferentes, identificadas dentre as 58 bibliografias prescritas nas 14 disciplinas.

Para compreender as características particulares de cada *possibilidade de avaliação*, analisamos o modo como às bibliografias interpretam suas finalidades. Esse processo permitiu organizar os 180 *registros avaliativos* de acordo com sua natureza estrutural (escrita, oral, prática e/ou iconográfica) e conforme o grau de envolvimento dos sujeitos que participam a avaliação (professor e/ou aluno) para dar materialidade aos processos avaliativos. Para isso, estruturamos as análises subsequentes em quatro categorias de registros avaliativos: a) *trabalhos* (69); b) *provas* (48); c) *fichas* (45); d) e *testes* (18). Em todos os casos, discutimos aspectos da aprendizagem que podem vir a ser valorados a partir do uso dessas diferentes possibilidades avaliativas, e, ao mesmo tempo, a implicações destes para a especificidade da área de formação em Educação Física.

Destacamos que para analisar os *registros avaliativos*, a partir dessas quatro categorias, partimos do pressuposto de que toda prática avaliativa possui relações identitárias que derivam do desejo e do sentido que o sujeito da avaliação (o docente e/ou o estudante) atribui aos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, para avaliar os saberes mobilizados em determinada área do conhecimento, alguns professores podem vir a privilegiar registros que estão mais próximos das suas identidades pessoais, reflexo, em alguns casos, dos seus processos formativos (educação básica, formação inicial e/ou continuada) e/ou a maneira que os estudantes atribuem sentido aos processos de aprendizagem (CERTEAU, 1994).

Nas quatro categorias, interessou-nos, ainda, identificar e problematizar, aqueles *registros avaliativos* que privilegiam características próprias da área de Educação Física (foco deste estudo e da formação em análise). Ou seja, avaliações que permitem ao estudante expressar os processos e o saber apropriado nas aulas desse componente curricular.

A análise das quatro categorias levou em consideração os seguintes questionamentos: qual natureza dos registros avaliativos? O que eles levam em consideração no processo avaliativo, o ensino do professor ou a aprendizagem do aluno? Quais registros privilegiam as especificidades da Educação Física, tendo em vista os cursos de formação da área?

#### 7.4.2.1 Possibilidades de registros avaliativos por meio de trabalhos

Nessa categoria analisamos as possibilidades de registros avaliativos denominados *trabalhos*. Caracterizam-se como aqueles que privilegiam a subjetividade e a autonomia dos estudantes nas avaliações. Esses registros correspondem a 69 possibilidades, e que foram agrupados em quatro subcategorias de acordo com a natureza dos trabalhos (escrita, iconográfica, prática e oral), conforme exposto no Quadro 37.

QUADRO 37 – Registros avaliativos por trabalhos

TRABALHOS			
Escritos	Iconográficos	Práticos	Orais
Cadernos de aula	Álbuns de fotos	Demonstrações práticas	Apresentação de
Cadernos de avaliação dos alunos	Climogramas	Esquetes	trabalho em equipe
Cadernos de campo	Desenhos	Exposições artísticas	Apresentação
Diário de bordo	Diagramas	Exposições de equipe	individual
Diário de experiências	E-portfólios	Exposições individuais	Assembleias
Dossiês	Esquemas	Jogos de apreciação	Cine-Fóruns
Ensaio crítico	Fotografias	peçoal	Colóquios
Estudo de caso	Gravações em vídeo	Jogos de simulação	Debates
Monografias	Ludograma	Jogos dramáticos	Grupos de discussão
Pesquisa de um tema	Mapas conceituais	Peças de teatro	Mesas redondas
Produção de textos	(chuva de ideias,	Produções de	Philips 66
Projetos	Mapas mentais ou	expressão corporal	Seminários
Quadros sínteses	Mapas semânticos)	Produções musicais	Simpósios
Registro cumulativos	Maquetes	Produções plásticas	
Registro de acontecimentos	Montagens	Representações	
Registro de entrevista	audiovisuais	dramáticas	
Registro de eventos significativos	Murais	Trabalho de campo	
Registro de intervalo	Painéis		
Relatório analítico de vídeo	Portfólio		
Relatório científico	Psicogramas		
Relatório descritivo	Sociogramas		
Relatório escrito			
Resolução de exercícios			
Resolução de situações-problema			
Resumos			
Rubricas			
Sínteses interpretativas			
Trabalhos escritos			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme Quadro 37 são mais variadas às possibilidades de *registros avaliativos* que assumem a natureza de *trabalhos escritos* (19), seguido dos *iconográficos* (17), *práticos* (13) e *orais* (11). A partir desses exemplos identificamos que os trabalhos como forma de dar materialidade as avaliações têm como principal objetivo, identificar os processos de aprendizagem dos alunos expressos na forma de produções que englobam diferentes maneiras de fazer (CERTEAU, 1994), dentre eles escritos, produções iconográficas, atividades práticas e exposições orais. Essa versatilidade permite ao professor identificar as apropriações dos

alunos em relação aos conteúdos trabalhados na disciplina. Por outro lado, essas possibilidades também contribuem para a autorreflexão, por parte dos estudantes, sobre esses mesmos processos. Essa maneira de conceber as práticas avaliativas demonstra um caráter formativo, na medida em que privilegia os aspectos subjetivos e são constituídos a partir de uma lógica que assume o sujeito da aprendizagem como centro do processo educacional.

Ainda, com base no Quadro 37, todos esses *registros avaliativos* (69) foram identificados a partir das bibliografias prescritas nos 14 planos de disciplinas. Esses por sua vez apresentam a maior variedade de registros que contemplam as formas de produção que privilegiam as avaliações focalizadas nos estudantes.

Os trabalhos de *natureza escrita* (Quadro 37) se concentram em avaliar as produções dos alunos, sejam nos aspectos dissertativos, reflexivos e ou de comunicação entre professor e aluno. Dentre as diferentes possibilidades, destacam-se: os registros e relatórios diversos (9), as produções de textos (9), os cadernos/diários (5), os resumos/sínteses (3), as rubricas (1) e os projetos (1). Parte desses registros pode ser elaborado e desenhado pelo professor, e outros ficam a cargo da criatividade e produção dos alunos. A potencialidade dessas estratégias está no fato de que todos eles se constituem como suportes para que alunos e professores reflitam sobre os resultados do progresso educacional (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

Os relatórios como possibilidade de *registros avaliativos* com suas variações (analítico de vídeo, escrito, científico e/ou descritivo) podem auxiliar na identificação dos processos de aprendizagem com centralidade na ação do aluno. De acordo com as bibliografias prescritas nas disciplinas, esses relatórios são potentes na medida em que contribuem como estratégias para: a) subsidiar o trabalhar permanentemente com os alunos, revelando caminhos para o educador ajudar a ampliar suas conquistas; b) desenvolver a capacidade de decisão e análise de processos mentais de natureza interativa; c) identificar aspectos afetivos, deliberativos, contextuais que prevalecem nos alunos; d) obter informações sobre a opinião, problemas, motivações, de estudantes (HOFFMANN, 1991; ROSALES, 1994; AHUMADA, 2005; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Os cadernos (de aula, de avaliação dos alunos, de campo) e os diários (de bordo, de experiências) também são indicados pelas bibliografias como possibilidades de *registros avaliativos*, configurando-se como trabalhos. De modo geral, eles têm em comum a finalidade de registrar os acontecimentos, uma vez que os eventos tenham ocorrido. Por essa razão, tornam-se registros retrospectivos e longitudinais de situações e assuntos que ocorreram de maneira repetida sobre um indivíduo ou grupo. Eles são úteis ao tentar analisar a evolução dos eventos e observar processos que se estendem ao longo do tempo. Ahumada (2005)

complementa que esses tipos de registros são bons instrumentos para descobrir, do ponto de vista dos alunos, o que está a acontecer na sala de aula e para os alunos fazerem a sua própria autoavaliação ou para envolvê-los na otimização da sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, constituem-se como meios de aprendizagem, aumentando sua capacidade de escrita, gerenciamento de linguagem e capacidade de expressar seus sentimentos. Nessa mesma lógica, os registros avaliativos dessa categoria, na perspectiva dos alunos, além de aumentar a capacidade de escrita, de linguagem, de expressão de sentimentos, funcionam como instrumentos para conhecer os processos de aprendizagem.

As bibliografias também indicam diferentes formas de materialização das práticas avaliativas categorizados como *trabalhos iconográficos* (17) que podem ser: esquemas gráficos (6), desenhos e gravuras (4), fotos (2), arquivos cumulativos (2), áudio e vídeo (2) e mapas (1). Consiste-se de formas variadas de conceber os registros avaliativos e que ao longo de um período podem servir de *feedback* a professores e alunos, ou até mesmo de um conjunto de dados registrados desses incidentes ao longo do curso e que podem servir como evidência objetiva e longitudinal das atitudes e comportamentos mantidos pelo aluno, as causas ou motivações de seu comportamento, bem como se houve alguma mudança. Podem consistir, ainda, na descrição das ações ou comportamentos que o aluno realiza, tanto positivos como negativos para, em seguida, fazer uma interpretação dos fatos (AHUMADA, 2005; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Outras formas de *registros avaliativos* assumem a característica de expressões gráficas (climogramas, diagramas, esquemas, ludogramas, psicogramas e sociogramas). Estes por sua vez servem de acompanhamento dos processos de aprendizagem, tanto por parte dos alunos e seus pares como por parte do professor para identificar o grau de socialização entre alunos. Essas possibilidades de registros avaliativos estão mais centradas em identificar a capacidade de socialização e os laços afetivos ou de rejeição dentro dos diferentes grupos de alunos. A partir disso, percebe-se que eles possuem como finalidade: estabelecer uma dinâmica de grupo que se baseia na organização, elaboração e trocas de informações entre pares; desenhar o sentido da comunicação no grupo; representar graficamente a atração ou rejeição dentro do grupo, além de identificar aqueles que são mais populares; oferecer informações sobre a estrutura interna dos grupos, ou sua utilização e os modos de agrupamento espontâneos; e identificar as preferências no campo intelectual e/ou no campo afetivo (DELGADO, 1996; CASANOVA, 1997).

As possibilidades avaliativas caracterizadas como mapas com suas diferenciações (conceituais, mentais e/ou semânticos), são entendidas por Ahumada (2005), como uma



estratégia de representação dos conceitos e proposições que cada aluno forma sobre um determinado assunto. De modo específico, os mapas semânticos (BUZÁN, 1996) são uma forma de representar as ideias relacionadas a um conceito de forma simbólica ou gráfica por meio de cores e imagens, o que permite uma melhor visualização através de suas conexões. Sambrano e Steiner (1999) referem-se a esses registros como aqueles que desenvolvem ao máximo as capacidades e potencialidades do cérebro por meio de uma aquisição acelerada de conhecimento, tornando-se aliados para avaliar os processos de aprendizagem.

Destacamos que o portfólio – com uma proposta de derivação (e-portfólio) –, foi destacado por diferentes bibliografias. Consiste na verdade de um registro cumulativo de atividades de um aluno do seu trabalho escolar. Nele é possível incluir dados documentais do histórico do processo de aprendizagem de um período e/ou componente curricular (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003). Ahumada (2005) considera que o portfólio se constitui como um sistema de avaliação autêntico mais popular e amplamente usado em todos os níveis educacionais. Nos Estados Unidos, eles têm sido utilizados em diversas disciplinas de todas as etapas e níveis de ensino, inclusive, em algumas universidades, eles têm se tornado um requisito de entrada ou de conclusão de curso (BALLESTER, 2000).

A partir do Quadro 37 são identificadas possibilidades de *registros avaliativos* que assumem diferentes tipos de aprendizagens que se pretende avaliar por meio de seus usos, que neste caso, concentram-se nos aspectos relacionais do próprio sujeito da aprendizagem consigo mesmo e de possibilidades de produzir registros que expressam aprendizagens coletivas, traduzidos na forma de trabalhos colaborativos, de diálogo e sua respectiva exposição.

De acordo com as bibliografias prescritas nas disciplinas, para avaliar os aspectos de aprendizagem nos âmbitos afetivos e relacionais, são indicados, conforme Quadro 37, *registros avaliativos* que se caracterizam como produções coletivas que podem ser escritos, orais, práticos e/ou iconográficos. Os de *natureza prática* auxiliam na expressão dos alunos, podendo ser utilizados, para isso, jogos de simulação, didáticos e/ou dramáticos; peças de teatro, produções de expressão corporal, musicais e ou plásticas, de trabalhos em equipe e de campo.

Em relação aos trabalhos de pesquisa em grupo como proposta de atividade avaliativa (Quadro 37), Rosales (2000) destaca que esse tipo de trabalho conjunto, principalmente, quando fundamentado em um processo de resolução de problemas, permite um amplo leque de aspectos consideravelmente revigorantes e positivos para a vida dos alunos. O autor

destaca que os benefícios de utilizar esse tipo de registro avaliativo estão relacionados: ao desempenho dos princípios teóricos; ao uso destes na análise de questões práticas; a atenção às técnicas pedagógicas relevantes em oposição a outras sem interesse; ao estabelecimento de uma base comum para apoiar e facilitar a discussão; e ao estabelecimento de um clima de cooperação em oposição ao clima formal imposto pelos modelos autoritários ou paternalistas de relacionamento.

A utilização dos *trabalhos práticos* abrange um vasto leque de áreas sujeitas à avaliação e permite a verificação de resultados de aprendizagem das mais diversas. A partir deles é possibilitado que os alunos: mostrem conquistas, progressos, pontos fracos e fortes; registrem múltiplos elementos educacionais e que tem impactado os processos de ensino e de aprendizagem, ajudando também a melhorá-los e a interpretar os resultados; se coloquem no lugar do outro (promovendo a empatia); assumam ativamente o papel de outra pessoa, geralmente com quem têm dificuldades nas relações interpessoais, com o objetivo de produzir mudanças na percepção e avaliação da outra pessoa; desenvolvam habilidades de coleta e organização de informações, meios eficazes de comunicação, formas de expressão e resolução de problemas; constituam um repertório de dados sobre os processos de avaliação (CASANOVA, 1997; AHUMADA, 2005).

Ainda, de acordo com o Quadro 37, há registros que se materializam em forma de apresentações de *trabalhos orais*. Geralmente eles têm como principal finalidade avaliar a capacidade de argumentação, de compartilhamento de ideias e/ou de sua complementação. Essas maneiras sistematizadas de avaliação foram apresentadas pelas bibliografias a partir de apresentações individual ou em grupo, assembleias, cine-fóruns, colóquios, debates, grupos de discussão, mesas redondas, Philips 66, seminários e simpósios.

Conforme as bibliografias prescritas nos planos de disciplinas, as estratégias avaliativas que têm como centralidade avaliar os processos de aprendizagem dos alunos a partir de apresentações de *trabalhos orais* individuais ou coletivos exercem um caráter formativo. Sua lógica interna dessas avaliações visa ajudar o aluno: a adotar uma abordagem crítica na análise de questões educacionais ou problemas de sala de aula; a enxergar além dos paradigmas aos quais está circunscrito o pensamento convencional sobre as práticas educacionais; a desenvolver um senso da história de sua própria classe e estudar os fundamentos subjacentes das regularidades no contexto educacional; examinar suas próprias suposições e preconceitos e como eles afetam a prática em sala de aula; a avaliar criticamente os processos de sua própria inserção social; a incorporar atitudes, normas e valores através das razões e argumentos que são utilizados, bem como o grau de tolerância às opiniões alheias,

respeito à ordem de intervenção, o estabelecimento de acordos; a estabelecer um processo de diálogo que lhes permita visualizar a progressiva consolidação ou mudança; a compartilhar impressões, opiniões, ideias e avaliações sobre o assunto em questão (DELGADO, 1996; CASANOVA, 1997; ROSALES, 2000; AHUMADA, 2005).

Ao comparar as disciplinas que prescrevem possibilidades de *registros avaliativos* dessa categoria, identificamos que: os *trabalhos iconográficos* são mais recorrentes em bibliografias de dez planos (ISEFFD/ARG, UDEC/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UNL/ECU, UDELAR/URY e UNELLEZ/VEN); os *trabalhos orais* para avaliar capacidade de argumentação e defesa de um ponto de vista, foram mais recorrentes em bibliografias de nove disciplinas (UDEC/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHL, UCO/COL, UNL/ECU, UDELAR/URY, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN); os *trabalhos práticos* em sete (ISEFFD/ARG, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHI, IUCESMAG/COL, UNL/ECU e UNELLEZ/VEN); e os *trabalhos escritos* foram mais recorrentes em seis disciplinas (ISEFFD/ARG, UNL/ECU, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN). Destacamos que o plano de disciplina da UM/ARG foi o único que não apresentou bibliografias que discutem registros avaliativos desta categoria.

Quando analisamos esses *registros avaliativos* e as disciplinas que possibilitam a sua discussão em maior quantidade nos cursos de Educação Física, identificamos que: as avaliações com características de *trabalhos* realizados pelos próprios alunos foram indicados com maior recorrência por bibliografias de quatro disciplinas (UDAII/CHL, UNL/ECU, UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN). Outro aspecto interessante observado nesta categoria foi o fato de que das 69 possibilidades de registros avaliativos por trabalhos, 13 assumem como característica principal o fazer prático, com destaque para as expressões de natureza corporais (7), aproximando-se dos saberes que são próprios da área de formação em Educação Física.

Diante desse cenário, surge o questionamento, mas o que significa prescrever e proporcionar o ensino sobre variadas formas de *registros avaliativos*, que assumem a natureza de trabalhos sem considerar a especificidade da Educação Física? O que se ganha e o que se perde ao fazer esse tipo e prescrição?

Entendemos que a importância que constitui as diferentes formas concretizar as práticas avaliativas e o seu ensino nos cursos de formação de professores é potente na medida em que amplia o leque de conhecimentos do fazer pedagógico dos futuros professores. Quanto mais variados são os *registros avaliativos* maiores são as possibilidades de acompanhar e fazer uma análise dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao

identificarmos essa diversificação nas disciplinas por meio de suas bibliografias, são revelados indícios de que isso estabelece relação com a concepção de formação que fundamentam os cursos. Nesse caso, a predominância de *registros avaliativos (trabalhos)* que privilegiam outras maneiras de fazer (CERTEAU, 1994), como a escrita, a iconografia e a oralidade, corresponde a uma concepção de formação mais ampla da área da Educação. Isso inclusive é reforçado pelo uso de bibliografias, em sua maioria do campo da Educação (42) em comparação com as da área de Educação Física (16).

Essa predominância se dá em cursos do Chile, da Colômbia, do Equador e da Venezuela reforçando os resultados discutidos nos Capítulos V e VI, bem como de estudos anteriores (PAULA, 2022; STIEG; SANTOS; LÓPEZ-PASTOR, 2022) que indicam a recorrência de uma concepção de formação de caráter mais pedagógico com ênfase na área específica de Educação Física nesses países. Por outro lado, as disciplinas de países como Argentina, México e Uruguai, ao fazer um diálogo maior com autores próprios da Educação Física, revelam também concepções de formação distintas. Na ISEFFD/ARG e UM/ARG prevalece à formação que privilegia os aspectos esportivos e da saúde (reforçando os motivos que levam as disciplinas a prescrever apenas bibliografias da própria área para discutir avaliação e registros avaliativos). Na UABC/MEX a formação focaliza nos aspectos esportivos indiciando as razões por indicar bibliografias que discutem avaliação destinada a atender a essas especificidades. E na UDELAR/URY a formação tem apresentado um movimento de transição entre uma concepção antropológica/biologista para uma perspectiva mais crítica de Educação Física (STIEG; SANTOS, 2021).

Entretanto, isso não significa que as disciplinas que privilegiam bibliografias da área da Educação Física sejam as únicas a pensar *registros avaliativos* que tenham como foco as práticas corporais, uma vez que foram identificadas nas bibliografias da área da Educação prescritas em disciplinas como UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHI, IUCESMAG/COL, UNL/ECU e UNELLEZ/VEN, que também tem destacado a importância de utilizar trabalhos com foco no fazer e na expressão corporal de modo a atender os saberes próprios da área de Educação Física.

Santos *et al.* (2014) salientam que historicamente se tem associado as práticas avaliativas a importância de que os alunos sejam capazes de expressar o que conhecem e sabem sobre determinados conteúdos de ensino. Porém, os autores destacam a necessidade de considerar a avaliação como uma possibilidade para compreender o sentido que o estudante atribui aos seus processos de aprendizagem, identificando a relação que ele estabelece com o conhecimento e os significados que atribui a ele.

Compreendemos com base nessa categoria, que existem diferentes *registros avaliativos* que permitem avaliar os processos de aprendizagem a partir de trabalhos e que tem como foco a participação ativa dos alunos. Ou seja, eles assumem os estudantes como centro da avaliação, oportunizando que eles sejam capazes de traduzir, de diferentes maneiras, os processos de apropriação do conhecimento, revelando a natureza qualitativa, formativa e formadora da avaliação.

Os registros avaliativos que constituem esta categoria caracterizam-se pela capacidade de organizar e sistematizar diferentes saberes, convertendo-os em proposições mais gerais do que os próprios objetos e situações, de maneira a estabelecer uma reflexão do próprio sujeito “[...] sobre si, sobre o saber e sobre os outros” (CHARLOT, 2000, p. 68). Nela as práticas avaliativas, permitem ao estudante apresentar classificações de estruturas, fazer conexões entre conteúdos e temas, utilizar a criatividade para produzir objetos-saberes, bem como expressar vontades e sentimentos na correlação com a cultura e a sociedade.

Dessa maneira, as experiências com a avaliação que assumem os registros desta categoria, demarcam os diferentes modos de compreender a avaliação a partir de um projeto mais amplo de escolarização. Na medida em que essas práticas (CERTEAU, 1994) trazem protagonismo aos estudantes, oferecendo-lhes espaços para a socialização e demonstração de preferências, também ajudam os professores a compreender as dinâmicas de grupos, suas relações, interações e limitações.

#### ***7.4.2.2 Possibilidades de registros avaliativos por meio de provas***

Nessa categoria analisamos as possibilidades de *registros avaliativos por provas*. Elas correspondem a 48 possibilidades e foram agrupadas em três subcategorias de acordo com a sua natureza escritas (podendo ser objetivas e/ou discursivas), orais e práticas, conforme exposto no Quadro 38.

As possibilidades de *registros avaliativos por provas escritas* que privilegiam as avaliações objetivas podem ser compreendidas como aquelas cujas respostas corretas já estão predeterminadas e, portanto, exigem que o aluno responda as questões de acordo com a sua capacidade de memorização, caracterizando-se como práticas que privilegiam a objetividade dos conhecimentos. Esses registros correspondem a 14 possibilidades conforme exposto no Quadro 38. Por outro lado, esses tipos de provas, referem-se às práticas avaliativas que privilegiam a ação do professor e maior dedicação da parte dele no seu processo de elaboração. Por corresponderem às avaliações objetivas, as respostas corretas já estão

predeterminadas, exigindo, por parte dos alunos, um esforço de rememoração do conteúdo ensinado para responder as alternativas segundo os comandos que forem inferidos.

QUADRO 38 – Registros avaliativos por prova

PROVAS			
Escritas		Orais	Práticas
Objetivas	Discursivas		
Prova de alternativas constantes	Prova aberta	Prova de declaração	Prova de aptidão física
Prova de associação	Prova de análise de mapas	Prova de evocação	Prova de execução
Prova de base estruturada	Prova de base não estruturada	Prova de exposição de um tópico	Prova de experimentação
Prova de classificação	Prova de base semiestruturadas	Prova de identificação	Prova de habilidade
Prova de múltipla escolha	Prova de completar sentença	Prova de identificação gráfica	Prova de habilidade motora
Prova de perguntas lógicas	Prova de compreensão	Prova de perguntas diretas	Prova de composição
Prova de resposta única	Prova de correspondência	Prova expositiva	Prova prática, de execução ou funcional
Prova de seleção de melhor resposta	Prova de identificação de características	Prova oral de base estruturada	
Prova de seleção de respostas erradas	Prova de interpretação de dados	Prova oral de base não estruturada	
Prova de termos emparelhados	Prova de perguntas diversas	Prova projetiva	
Prova de três opções	Prova de ordenação		
Prova de vários itens comuns	Prova de redação		
Prova de verdadeiro ou falso	Prova de resposta curta		
Prova dicotômica ou bipolar	Prova de resposta estendida		
	Prova de resposta simples		
	Prova escrita		
	Prova mista		
	Prova situacional ou de material aberto		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas provas tendem a focalizar na avaliação de determinados conteúdos teóricos e, que podem se traduzir na forma de resposta breves e/ou que estão dadas previamente dentre diferentes opções, a ser escolhida por pelo aluno (Quadro 38). Essas provas também reforçam o caráter heteroavaliador por trás desses tipos de registros. Ou seja, essas avaliações que exigem certo grau de memorização do conteúdo, por parte do aluno, na medida em que são oferecidas várias opções de resposta, de complementar a frase, ou de agrupamento de informações. Entende-se que, ao recorrer a essas avaliações como única estratégia na prática pedagógica do professor, são reforçados os aspectos de hierarquização, classificação e quantificação do conhecimento, podendo servir de mecanismo de controle e/ou mesmo de exclusão, na medida em que elas não permitem estabelecer nenhuma forma de interpretação, mas sim a mera reprodução de um determinado saber.

As *provas objetivas* possuem características específicas e foram destacadas pelas bibliografias. De modo geral, elas servem para: a) a evocação de uma memória; b) comprovar a retenção de conhecimentos; c) avaliar a capacidade de raciocínio, discriminar relações, fatos e situações, reforçar a aprendizagem; d) reconhecer uma afirmação como falsa ou verdadeira, ou escolher a opção correta entre várias alternativas, e/ou de emparelhar determinado

conhecimento factual com outro; e) estabelecer uma classificação uniforme e precisa para todos os examinandos (DELGADO, 1996; BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CAMILLONI *et al.*, 1998; AHUMADA, 2005; LAMAS, 2006; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

As *provas discursivas*, de acordo com as bibliografias prescritas nos planos de disciplinas, correspondem a 18 possibilidades que podem auxiliar as práticas avaliativas dos professores em contexto de atuação profissional. Especificamente, por meio das provas discursivas com suas derivações (abertas; de análise de mapas; de base estruturada, não estruturada e semiestruturada; de completar sentença; de compreensão; de correspondência; de identificação; de interpretação; de perguntas diversas; de ordenação; de dissertação; de respostas curta, longa ou simples; mista ou situacional), os resultados de aprendizagem que envolve processos mentais superiores dos alunos podem ser identificados, privilegiando, ao mesmo tempo, a capacidade de pensar, organizar e refletir sobre os conteúdos ensinados.

Delgado (1996) e Castro Rubilar *et al.* (2004) indicam que as vantagens dessas provas residem no fato de: possibilitar a avaliação de objetivos complexos; permitir que o aluno organize livremente sua resposta; mostrar a originalidade e criatividade do aluno; evitar o fator de chance; ser de fácil elaboração. Por outro lado, os autores alertam, também, que existem limitações em relação a seus usos como: subjetividade na correção; ambiguidade na formulação da pergunta; a correção leva muito tempo; facilita a verbosidade; dificuldade em assegurar validade e confiabilidade.

De semelhante modo, ao que foi apresentado na categoria trabalhos, também foram identificadas possibilidades de registros avaliativos por meio de *provas orais* indicaram nove maneiras distintas (de declaração, de evocação, de exposição de um tópico, de identificação gráfica, de perguntas diretas, expositivas, de base estruturada ou não estruturada e projetiva).

As provas orais podem ser entendidas como as formas mais antigas utilizadas para avaliar o desempenho de um aluno, pois há indícios de que na Grécia Antiga elas eram o meio utilizado pelos professores para conduzir seus alunos ao conhecimento e verificar o grau de aprendizagem alcançado. Para Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012, p. 402), atualmente as provas orais são menos utilizadas no contexto escolar do que a prova escrita,

*[...] y la razón habría que buscarla en la masificación de la enseñanza, que dificulta notablemente la posibilidad de contacto personal y directo, alumno por alumno, como actividad de evaluación. Sin embargo, fuera del ámbito escolar ha sido y sigue siendo un medio muy empleado para valorar a los candidatos a un puesto de trabajo, y en los procesos de oposición, para acceder a un puesto de funcionario del Estado.*

Essas *provas orais* apesar de ter como aspecto central a capacidade argumentativa do aluno no ato da avaliação, podem, ao mesmo tempo, destinar-se à avaliação no domínio afetivo. Assim, as atitudes são avaliadas por meio da opinião ou pela expressão de preferências e valores, além disso, elas podem ser úteis para avaliar a interação. A partir das provas orais que tem a possibilidade de se estender a duplas ou grupos de alunos pode avaliar a inter-relação de pessoas. Às vezes, sua utilização não depende tanto de seu formato, mas sim do uso estratégico que é feito delas no contexto de avaliação em específico (DELGADO, 1996; CERDA, 2000).

As *provas práticas* identificadas nas bibliografias foram classificadas em sete possibilidades (de aptidão física, de execução; de experimentação; de habilidade; de habilidade motora; de composição; prática, de execução ou funcional). Geralmente essas provas são indicadas para avaliar capacidade para realizar movimentos complexos (CERDA, 2000) e, para isso, pode considerar-se a realização de qualquer tarefa: um salto, manter-se em equilíbrio, alcançar um ponto determinado. Para avaliar a prática é necessário consiste em o professor estar atento ao resultado, a destreza, ao manejo do material, a rapidez, bem como cada uma das etapas da tarefa a ser cumprida (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997). De maneira mais ampla o uso da prova prática,

*Tiene utilidad para registrar y evaluar los aprendizajes procedimentales o del dominio psicomotor. Comprende las prácticas de laboratorio (uso de herramientas o instrumentos y materiales), la práctica artística (canto, instrumentos musicales, pintura, la danza), la educación física y los deportes, la educación ocupacional en electricidad, mecánica, corte y confección, etc. La prueba [práctica] está destinada a verificar el manejo de reglas o procedimientos o la destreza o habilidad psicomotriz, en cuanto a la secuencia de movimientos que se requieren para alguna ejecución y también sobre los resultados o productos, los cuales pueden ser tangibles como el tallado de un diente en odontología o intangible como un número artístico de teatro o danza, por ejemplo (DELGADO, 1996, p. 80).*

Quando analisamos esses *registros avaliativos* e as disciplinas que possibilitam a sua discussão em maior quantidade nos cursos de Educação Física, identificamos que: as *provas objetivas*, com suas inúmeras variações são mais comuns em 11 disciplinas (ISEFFD/ARG, UDAI/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHI, UNACH/CHI, UCO/COL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN e UNEG/VEN); as *provas discursivas* foram identificadas mais frequentes em oito disciplinas (UDEC/CHL, UDAI/CHL, UDAII/CHL, UNACH/CHI, UCO/COL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU e UNELLEZ/VEN); as *provas orais* constaram em bibliografias de seis planos (UNAB/CHL, UNACH/CHI, UDEC/CHL, UDAII/CHL, IUCESMAG/COL e UNL/ECU); as *provas práticas* em seis disciplinas (UNACH/CHI, UNAB/CHL, UCO/COL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU e UNELLEZ/VEN).



Entendemos, assim como Mateo Andrés (2006), a dificuldade existente no momento eger entre os *registros avaliativos* tradicionais e alternativos. Nesse caso, as *provas* (em suas inúmeras diferenciações) indicadas pelas bibliografias e discutidas nesta categoria, embora tenham associado a sua trajetória histórica a ideia de uma avaliação de abordagem tradicional, nem sempre devem ser julgadas dessa maneira. Temos visto que existem diferentes tipos de provas, tanto objetivas, discursivas, orais e práticas que necessariamente não se fundamentam em uma mesma lógica, principalmente no que se refere à natureza que as caracterizam e os usos que podem ser feitos delas. A depender da sua estrutura interna e da intencionalidade do avaliador uma prova (de qualquer natureza) pode assumir desde um caráter extremamente somativo com fins classificatórios e de hierarquização, a um caráter altamente formativo visando avaliar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse caso, consideramos importante o uso das provas como possibilidades de *registros avaliativos*, desde que também estejam adaptadas as condições dos alunos e o conteúdo trabalhado na disciplina. E, sempre que possível, é interessante modificar alguns princípios estratégicos, de maneira que aspectos como a afetividade e a socialização também possam servir de indicadores dos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo da avaliação (MATEO ANDRÉS, 2006).

Diante do cenário que apresenta a prescrição das provas como a segunda categoria de maior número de possibilidades (48), e ao ser analisada a partir da especificidade que constitui o próprio curso de formação em Educação Física, foi possível perceber que nem sempre o saber característico da área (o fazer das práticas corporais) se torna referência no momento de propor *registros avaliativos* (sete provas práticas). Para Frossard, Stieg e Santos (2020) uma conseqüente fragilidade na hora de pensar a avaliação nas aulas de Educação Física escolar consiste em assumir como centralidade o fazer das práticas corporais.

A questão que fica não é se o uso de outras possibilidades de provas, sejam as que privilegiam a escrita (objetiva ou discursiva) ou a oralidade, retiram ou reduzem a área da Educação Física como uma disciplina curricular ao fazer uso de *registros avaliativos* comuns a diferentes disciplinas, mas como fazer isso de maneira a privilegiar características próprias da área e ao mesmo tempo garantir e fortalecer o diálogo interdisciplinar tão importante dentro da dinâmica escolar. O que chama a atenção nos achados deste estudo é a necessidade de problematizar em que medida os cursos de formação de professores estão levando em consideração os saberes próprios das suas áreas de formação para pensar e discutir possibilidades de práticas avaliativas tendo em vista o futuro contexto de atuação profissional.

Isso reforça a importância e relevância de retomar a ideia de que não são as características ou naturezas dos *registros avaliativos* que determinam a sua qualidade, abrangência, alcance, o valor de seus resultados, a quais interesses atendem, quem privilegiam (alunos, professores, ou ambos), mas sim os interesses e as intencionalidades de quem avalia e de como utiliza os dados obtidos pelas diferentes formas de avaliação.

#### 7.4.2.3 Possibilidades de registros avaliativos por meio de fichas

Nessa categoria analisamos as possibilidades de registros avaliativos caracterizadas como *fichas*. Elas correspondem a 45 possibilidades e foram agrupados em duas subcategorias de acordo com o sujeito da avaliação responsável por preenchê-las (o docente e/ou o estudante), conforme exposto no Quadro 39.

QUADRO 39 – Registros avaliativos por fichas

FICHAS	
Do professor	Do aluno
Ficha antropométrica	Ficha de acontecimentos
Ficha de acompanhamento	Ficha de autoavaliação
Ficha de avaliação de trabalhos	Ficha de autocontrole
Ficha de avaliação inicial	Ficha de auto-observação
Ficha de controle de solução de problemas	Ficha de avaliação individual
Ficha de escalas de atitudes	Ficha de coavaliação
Ficha de escalas de avaliação de atividades ao trabalho em equipe	Ficha de escalas de apreciação
Ficha de escalas de avaliação do aluno	Ficha de escalas de avaliação de hábitos de trabalho intelectual
Ficha de escalas de classificação	Ficha de escalas de avaliação descritiva
Ficha de escalas de comportamento	Ficha de escalas de avaliação de capacidades pessoais
Ficha de escalas de controle dinâmico para educação física	Ficha de estudo de caso
Ficha de escalas de critérios	Ficha de exercícios com desenhos simbólicos
Ficha de escalas de desempenho (jogos, tarefas, eventos)	
Ficha de escalas de desenvolvimento	
Ficha de escalas de especificações	
Ficha de escalas de incidência	
Ficha de escalas de observação	
Ficha de escalas de pontuação	
Ficha de escalas de pontuação para esportes	
Ficha de escalas de resultados	
Ficha de escalas de <i>Thurstone</i>	
Ficha de escalas de um ensaio	
Ficha de escalas gráficas	
Ficha de escalas numéricas	
Ficha de intervalo	
Ficha de inventários	
Ficha de monitoramento diário	
Ficha de observação diagnóstica	
Ficha de progresso do procedimento	
Ficha de registro de avaliação final	
Ficha de verificação	
Ficha descritiva	
Ficha sociométrica	

Fonte: Elaborado pelo autor.

As *fichas avaliativas do professor*, de acordo com o Quadro 39, correspondem a 33 possibilidades distintas. Elas possuem como centralidade o acompanhamento dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, porém, seu preenchimento geralmente é feito pelo docente. As fichas dos alunos, por sua vez, estão agrupadas em 12 possibilidades de registro privilegiando a ação dos estudantes para seu preenchimento.

A potencialidade dessas maneiras de conceber as práticas avaliativas reside no fato de obter informações precisas e em um curto período de tempo. A lógica imbricada nesses registros consiste em produzir dados objetivos ou quantitativos, fazer qualificações ou classificações e/ou produzir escalas de desenvolvimento. Elas assumem, ainda, características que se aproximam das avaliações somativas, apesar de algumas delas serem utilizadas para contribuir com outras avaliações mais qualitativas (inclusive formativas e contínuas). O foco, nesse caso, está muito mais em captar os processos de ensino, com centralidade nos aspectos pedagógicos desenvolvidos pelo professor, servindo como estratégias para verificar em que medida os alunos foram capazes de assimilar/memorizar, expressar ou demonstrar/materializar o conteúdo trabalhado em situação de aula, do que propriamente, compreender os processos de apropriação do conhecimento por parte dos estudantes.

De acordo com o Quadro 39, as possibilidades avaliativas que foram identificadas nas bibliografias têm como maior variedade, as fichas que privilegiam às avaliações focalizadas na ação dos professores e/ou partem da observação, da verificação e do acompanhamento dos processos de ensino (33). Entendemos que o uso de tais fichas (do professor), tende a estar resguardados ao controle exclusivo do docente, resultando prioritariamente em registros que têm seus critérios e objetivos predeterminados. Quando são assumidas dessa forma, elas (as fichas) não se configuram como uma expressão dos processos de aprendizagem significativa para a vida do estudante, mas resultam em uma tradução dos processos de ensino e do mero acompanhamento do aluno. Por meio da observação, os professores recorrem a esses registros para avaliar, de forma objetiva os aspectos comportamentais, a capacidade de resposta a determinadas perguntas e/ou para acompanhar o domínio/demonstração prático de um conteúdo.

Conforme as bibliografias prescritas nas disciplinas, as fichas avaliativas constituem-se de registros que possuem uma estrutura sistemática. Portanto, elas são constituídas de: a) uma breve descrição de algum comportamento; b) uma série de frases que expressam condutas; c) critérios que situam o indivíduo em relação com o grau de desenvolvimento; d) escalas que servem para ordenar os indivíduos segundo um determinado aspecto da aprendizagem; e) registros de acontecimentos em situações reais, sem alterar o comportamento do indivíduo; f)

planilhas comumente utilizadas no mundo do esporte para anotar dados estéticos de um jogador (AMENGUAL, 1989; BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; NIEVES, 1997).

Por outro lado, quando analisamos as *fichas avaliativas do aluno* observamos outras possibilidades interpretativas. Nesse caso, elas remetem a possibilidades de avaliação que privilegiam aspectos subjetivos e as relações entre os alunos. Conforme os autores das bibliografias que indicam o uso das fichas do aluno (Quadro 39), para avaliar os processos de aprendizagem, elas podem ser de: acontecimentos; autoavaliação; autocontrole; auto-observação; avaliação individual; coavaliação; apreciação; hábitos de trabalho; avaliação descritiva; avaliação do aluno; capacidades pessoais; estudo de caso; exercícios.

De acordo com as indicações das bibliografias, essas fichas ajudam na avaliação das aprendizagens a partir de uma análise feita pelo próprio aluno. O uso das fichas de avaliação permite conhecer tanto o comportamento global do aluno como suas condutas específicas em situações significativas e em áreas concretas do curriculum (AMENGUAL, 1989). De modo geral as *fichas de avaliação do aluno* possibilitam possível identificar: a) as atitudes e valores, na medida em que estimula a autorreflexão; b) os processos de autocrítica sobre a própria realidade; c) as preferências pessoais; d) estilos de autoimagem; e) as formas de autorregulação realizadas pelos alunos para corrigir erros e melhorar o seu processo de aprendizagem; f) a percepção do próprio sujeito em relação ao trabalho realizado (AMENGUAL, 1989; DE LA TORRE, 1994; DELGADO, 1996; CASANOVA, 1997; ROSALES, 2000; SANTOS GUERRA, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

Quando analisamos esses registros e as disciplinas que prescrevem a sua discussão em maior quantidade nos cursos de Educação Física, identificamos indícios de que as variadas *fichas de avaliação do professor* (33), como estratégia de acompanhamento dos processos avaliativos, são comumente discutidas em oito disciplinas (ISEFFD/ARG, UM/ARG, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UDAII/CHL, UDEC/CHL, UNL/ECU e UABC/MEX). E as *fichas de avaliação do aluno* e suas derivações (12) – que permitem os alunos realizar a auto e a coavaliação e os professores identificar o grau de socialização entre estudantes –, foram percebidas com maior frequência em outras cinco disciplinas (UDAI/CHL, IUCESMAG/COL, UCO/COL, UDELAR/URY e UNELLEZ/VEN).

Analisando as diferentes *fichas* e os conhecimentos avaliados a partir das informações obtidas após seu preenchimento, percebemos que das 45 fichas distintas, sete assumem a especificidade da área de Educação Física como critério de avaliação (ficha antropométrica, ficha de escalas de controle dinâmico para educação física, ficha de escalas de desempenho

em jogos, ficha de escalas de desenvolvimento, ficha de escalas de observação, ficha de escalas de pontuação para esportes, ficha de progresso do procedimento), porém, as demais (37) também podem adaptar-se facilmente às aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo, essa variedade de fichas pode ser útil para diferentes áreas de atuação profissional docente. No entanto é preciso destacar a necessidade de os cursos de formação, além de estabelecer o diálogo constante com outras áreas formativas, quando se pensa nas possibilidades de *registros avaliativos*, buscarem alternativas que privilegiem também e/ou principalmente avaliações que assumam a natureza da aprendizagem própria da área de formação, nesse caso, da Educação Física.

Entendemos que os cursos de formação de professores em Educação Física aqui analisados, têm oportunizado, aos seus estudantes, conhecer possibilidades de *registros avaliativos*, tendo como foco da materialização e análise dos processos de ensino e de aprendizagem por meio de *fichas avaliativas*. Estas por sua vez, visam oferecer informações precisas (objetivas) sobre os processos de ensino e subjetivas do ponto de vista da aprendizagem, servindo como mecanismo de retroalimentação da dinâmica educativa.

Embora as formas de registro se diferenciem, de acordo com a natureza do que se avalia e estejam concentradas nos aspectos de cunho conceitual, as avaliações que recorrem ao uso de fichas acabam por ganhar características que podem vir a privilegiar diferentes dimensões do conhecimento (escrever sobre ou falar de algum conteúdo). Caso as avaliações estiverem mais relacionadas com o fazer, as fichas poderão assumir outra funcionalidade e evidenciarão as experiências a partir de outra dimensão da aprendizagem, dentre elas com as práticas corporais.

Ao assumir as fichas como registros avaliativos, ressaltamos sua relação direta com uma característica de avaliação assumida nas aulas de Educação Física denominada observação. Compreendemos que a observação sem sua sistematização na forma de registro não se caracteriza como avaliação concreta. Por outro lado, a observação direta e sistemática (fazendo uso de fichas de acompanhamento) constitui uma técnica interessante do processo avaliativo. A observação pode ser realizada por meio do acompanhamento contínuo das atividades de ensino, da execução do plano de trabalho dentro ou fora da sala de aula e do protagonismo dos alunos materializados na forma de produções plásticas, musicais, jogos lógicos e dramáticos (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

No momento em que se registram as informações observadas por meio do uso de fichas, o professor terá possibilidade de posteriormente, utilizá-los como dados úteis para avaliar as atividades realizadas, compreender os conhecimentos alcançados pelos alunos e

elaborar um relatório detalhado que apresentará a situação em que se encontram para posterior jornada escolar. Desse modo, os cursos de formação de professores que prescrevem o uso de fichas como registros de avaliação, devem ter a preocupação de apresentar suas diferentes possibilidades de usos, as críticas que podem ser destinadas a elas, bem como a necessidade de interpretar os dados oriundos das mesmas, visando sempre estabelecer análises qualitativas que auxiliarão na continuidade e/ou redirecionamento dos processos educativos de maneira mais ampla.

#### 7.4.2.4 Possibilidades de registros avaliativos por meio de testes

Nessa categoria analisamos as possibilidades de registros avaliativos que se materializam por *testes*. Eles correspondem a 18 possibilidades, conforme exposto no Quadro 40.

QUADRO 40 – Registros avaliativos por testes

Teste Beta (bateria) de Morton
Teste de análise de leitura e escrita, de Toro e Cervera TALE
Teste de aptidões musicais primarias Seashore
Teste de aptidões para o estudo SAE
Teste de aptidões primarias <i>Thurstone</i> PMA
Teste de condição general (Renania de Norte- <i>Westfalia</i> [NRW])
Teste de diferenças e aptidão geral, com diferentes níveis BADEYG
Teste de habilidades da escola de inteligência geral <i>Weschler</i> (WAIS)
Teste de habilidades motoras ( <i>Rieder/Mechling</i> )
Teste de Inteligência Geral TEA
Teste de Inteligência Não Verbal de <i>Bonnardel</i>
Teste de Inteligência Verbal <i>Bonnardel</i>
Teste de Prognóstico Acadêmico Bennett APTE
Teste KPSI
Teste motor esportivo
Teste para controlar processos de desenvolvimento na área de treinamento básico
Teste Sistemáticos de Rede
Testes situacionais

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Os testes, enquanto possibilidades de registros avaliativos foram identificados nas bibliografias analisadas e consistem, em grande parte em avaliações direcionadas para a área de Educação Física (7). Na sequência aparecem os testes de inteligência (4), de diagnóstico (3), de prognóstico (1), de leitura (1), de música (1) e de rede (1), indicados para diferentes áreas de atuação profissional docente.

Os testes nas suas diferentes possibilidades (18), conforme evidenciado no Quadro 40, são predominantes nas bibliografias da UM/ARG. Essa maneira de compreender as práticas avaliativas por meio do uso de testes reside no fato de que esta disciplina em específico

apresenta indícios de ter influenciado as teorias de avaliação em Educação Física estadunidenses (dada as bibliografias que utiliza para proporcionar o ensino da avaliação). Essas teorias, historicamente têm valorizado os testes (também conhecidos denominadas bateria de provas), como uma forma de estabelecer a avaliação dos alunos nas aulas de Educação Física, principalmente em relação as aprendizagens dos aspectos motores, das técnicas esportivas e também para avaliar aquelas práticas que não estão diretamente relacionadas ao contexto escolar (como medidas morfológicas, da saúde e aptidão física) (STIEG; SANTOS, 2021).

Segundo Cerda (2000), durante muito tempo o conceito de teste, prova ou exames foram considerados sinônimos, usados para captar e medir o nível de possibilidades, conhecimentos e habilidades físicas ou intelectuais de uma pessoa, particularmente no campo da Psicologia e da Pedagogia. No caso específico da palavra teste, o autor destaca que o termo foi introduzido pelo psicólogo americano James Cattell em 1890 e serviu para designar a medida das diferenças individuais por meio de um mesmo teste. Por essa razão devem ser compreendidos como aqueles registros que indicam as diferenças ou características individuais das pessoas.

No início do século XX, Charles Spearman elaborou o método de teste como técnica de medida objetiva e tipificada de uma amostra de comportamento. Desde então, surgiram inúmeros testes para explorar as mais diversas características humanas, aplicáveis a diferentes áreas do conhecimento como a Psicologia, Psiquiatria, Psicologia Social, Sociologia e Educação, e campos de atuação profissional, dentre eles industrial e militar (CERDA, 2000). Castillo Arredondo e Cabrerizo (2012) complementam que os testes tendem a medir as características de determinadas ações, ligadas à condição física e saúde, desempenho, habilidades motoras gerais e/ou específicas.

Uma característica básica que diferencia os testes de outros registros avaliativos é que eles já vêm prontos e bastam ser aplicados pelo professor. Ou seja, geralmente eles já passaram por um processo de validação científica, no qual foi estabelecido um padrão de respostas para a avaliação de determinados componentes e/ou características no sentido e qualificar ou medi-los. Nesse caso, a ação maior para realizar os testes está no aluno, cabendo ao professor apenas aplica-los. Em alguns casos, inclusive, a própria interpretação dos dados já vem pronta ou é comparada com resultados obtidos por outro grupo modelo, cabendo ao professor interpretar os dados obtidos a luz de achados semelhantes.

Nesse caso, compreendemos que esse tipo de discussão que assume a materialização do fazer avaliativo, faz-se necessário nos cursos de formação de professores, pois, pelo modo

como a avaliação é ensinada e realizada, é possível captar as concepções de aprendizagem, de educação e de avaliação que lhe oferecem suporte para sua prática no cotidiano profissional (FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2020).

Destacamos que, compreender essas possibilidades de *registros avaliativos* (trabalhos, provas, fichas e testes) como práticas que podem favorecer os processos de ensino e de aprendizagem, reforçam a importância de que o ensino deste tema seja proporcionado nos cursos de formação de professores, tendo em vista que a atuação profissional docente tem apresentado diferentes dilemas cotidianos. Dentre eles, destacamos os aspectos de interação e sociabilidade entre alunos, que por sua vez também se associam a temas transversais como, ética e valores. Portanto, avaliar essa dimensão da aprendizagem nem sempre é fácil. No entanto, a partir dos dados apresentados neste estudo, já são anunciadas maneiras de fazer as práticas avaliativas que não são apenas diversas, mas que tem ao mesmo tempo seu foco em aprendizagens que se constituem na relação com diferentes âmbitos do saber (conhecer, fazer e ser) (CERTEAU, 1994). Com isso, faz-se necessário que os professores, encontrem os meios eficazes que potencializem seus processos de ensino e de avaliação, mas que ao mesmo tempo auxiliem na aprendizagem e apropriação do conhecimento por parte dos alunos que se constituem como sujeitos cotidianos centrais no contexto de atuação profissional docente.

## 7.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste texto dedicamos as análises à maneira como 14 disciplinas prescrevem o ensino sobre *registros avaliativos*. A partir dos processos de comparação entre o prescrito (ementas, conteúdos e objetivos) e as bibliografias utilizadas nesses planos para proporcionar o ensino do tema, evidenciaram-se particularidades e aproximações entre disciplinas/países em que ocorre sua oferta.

Interessou-nos, ainda, discutir os *registros avaliativos* com base em dois eixos. No primeiro foi dado destaque ao modo como cada disciplina indica em seus objetivos de ensino o conhecimento e a experimentação dos *registros avaliativos*, recorrendo para isso, ao uso de diferentes nomenclaturas (*critérios, instrumentos, procedimentos, técnicas e/ou recursos*). Esse movimento tem reforçado, não somente a polissemia existente no campo da avaliação – sobretudo no que se refere a pensar a materialização das práticas avaliativas (CERTEAU, 1994) –, mas também, a sua abrangência no âmbito teórico e a necessidade de discussão aprofundada para evitar que sejam feitos usos equivocados desses diferentes conceitos no contexto de futura atuação profissional.



No segundo eixo, as análises se fundamentaram especificamente nos *registros avaliativos* indicados pelas bibliografias que foram prescritas nesses mesmos planos de disciplinas para estabelecer o ensino da avaliação. Para sua categorização, apoiamo-nos em textos anteriores do grupo (STIEG *et al.*, 2018, 2020), analisando a natureza que essas possibilidades de avaliação assumem, evidenciando quatro características principais: *trabalhos, provas, fichas e testes*. Esse processo de organização e análise teve como finalidade, identificar a natureza da aprendizagem a ser avaliada, se são *registros avaliativos* que levam em consideração a especificidade da Educação Física e sua possível relação com a concepção de formação que fundamenta os cursos.

A primeira categoria de registros (*trabalhos*) evidenciou àquelas práticas avaliativas que permitem o aluno, na condição de avaliado, expressar-se de diferentes maneiras de acordo com suas apropriações e sentidos atribuídos as aprendizagens dos conteúdos privilegiando, ao mesmo tempo, sua subjetividade e autonomia. Por meio deles torna-se possível avaliar aspectos da aprendizagem que muitas vezes não são captadas por avaliações de outras naturezas, sobretudo as que se caracterizam por ser mais fechadas/objetivas. Nessa categoria foi possível perceber uma diversidade de *registros avaliativos* que possibilitam que o aluno estabeleça uma leitura crítica e reflexiva dos seus processos formativos (de ensino e de aprendizagem), atribuindo sentido a sua trajetória escolar com os diferentes campos do saber (ser, fazer e conhecer) fazendo uso de estratégias variadas por meio de trabalhos *escritos, iconográficos, orais e práticos*.

Ainda, com base nessa primeira categoria analisamos possibilidades de registros avaliativos que permitem identificar situações de afinidade, empatia, situações conflituosas, de preferências pessoais e de grupos de estudantes. Conhecer essas estratégias permite ampliar o campo de conhecimentos sobre a forma de organização e os seus possíveis usos em contextos educacionais diversos, tanto para perceber as diferenças existentes entre alunos como para tomar decisões, naqueles casos em que os conflitos e processos de rejeição se fazem presentes.

Na segunda categoria, foram agrupados e analisados os *registros avaliativos* que têm como foco identificar as aprendizagens do aluno por meio de *provas*, seja elas escritas (objetivas ou discursivas) sejam orais ou práticas. No primeiro caso, encontram-se os registros que privilegiam a aprendizagem memorialística, aquela que pode ser evocada e transcrita na forma de texto ou contestação de perguntas objetivas, para então servir de *feedback* para reorientar a prática pedagógica do professor.

Entende-se, com base nos achados, que há duas possibilidades de interpretar o uso das *provas escritas*. Por um lado elas dão protagonismo aos professores para exercer o papel de avaliadores dos seus processos de ensino na medida em que eles são os principais responsáveis por sua elaboração, aplicação e correção. Em contrapartida, quando essas mesmas provas são utilizadas como estratégia que visa dar espaço as reflexões, compreensões e interpretações do aluno sobre suas aprendizagens, elas perdem sua característica de controle e secundarização da ação do aluno.

Embora as *provas orais* tenham sido os primeiros procedimentos de avaliação da aprendizagem utilizados nos primórdios da escolarização, elas não dispõem do mesmo prestígio na contemporaneidade. Por razões de economia e/ou limite de tempo, elas foram caindo em desuso, mesmo assim, são assumidas como a segunda categoria de provas mais indicada pelas bibliografias. Esses dados revelam uma possível retomada de sua discussão como possibilidade avaliativa que pode voltar a ocupar um lugar privilegiado nos currículos escolares e contribuir para fazer avaliações mais justas e democráticas nos sistemas de ensino.

As *provas práticas*, de execução ou funcionais, diferentemente das provas orais, segundo Lafourcade (1972), têm adquirido cada vez mais espaço nos programas de avaliação. Sua importância não era desconhecida, mas seu uso foi relegado às provas escritas. É evidente que sua contribuição é muito maior, quando realizadas em distintas áreas que privilegiam o fazer, sobretudo das práticas corporais que constituem a área de Educação Física – foco da formação analisada neste estudo –, do que as provas de lápis e do papel, por exemplo, “[...] y que la información que se puede lograr mediante su interpretación supera a la de cualquier tipo de examen” (LAFOURCADE, 1972, p. 24).

A terceira categoria correspondeu a análise das *fichas de avaliação* classificadas de acordo com foco de quem fica responsável por respondê-las/preenchê-las (o professor e/ou o aluno). Os exemplos que foram apresentados pelas bibliografias prescritas nas disciplinas indicam que o uso dessas fichas favorece a integração de algumas aprendizagens. Para autores como Hernández Álvarez (2002), esse tipo de instrumento é composto por duas partes fundamentais: a descrição dos aspectos sobre os quais se deseja a informação e o tipo ou escala de anotação do que se observa. Dentre as características a serem observadas e avaliadas por meio das fichas, destacam-se a sua relevância para a avaliação do processo; e a precisão na formulação, para permitir objetividade quando há mais de um observador da mesma realidade.

Ainda que seu uso tenha relação direta com a intencionalidade do avaliador, identificamos que as *fichas do aluno* apareceram em menor quantidade nas bibliografias

analisadas quando comparadas com as *fichas de avaliação do professor*, dando indícios de que ainda se faz necessário ampliar essas possibilidades de uso no campo de atuação e de sua discussão na produção acadêmica pensando na participação mais ativa dos alunos com as práticas avaliativas que assumem como natureza as fichas de acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Por fim, a quarta categoria apresentou e discutiu os registros avaliativos que tem como natureza os *testes*. Eles correspondem a uma situação experimental padronizada, que serve como estímulo para um dado comportamento. Esse comportamento é avaliado por meio de uma comparação estatística com a de outros indivíduos colocados na mesma situação, de modo que é possível classificar o sujeito examinado do ponto de vista quantitativo ou tipológico (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997). Tendo em vista que a boa parte dos *testes* identificados nas bibliografias é destinada a área da Educação Física, eles nos ajudam a compreender que servem essencialmente para: prever o comportamento de um indivíduo; verificar a evolução desse comportamento; e comparar indivíduos entre si. Geralmente eles seguem um padrão de tabelas normativas, que foram testadas e validadas cientificamente e, a partir das quais se pode fazer uma comparação interindividual (principalmente em base percentual) com os valores predeterminados.

De modo geral, concluímos que o conhecimento de diferentes formas de *registros avaliativos* é potente na medida em que amplia o leque de possibilidades de intervenção pedagógica para avaliar determinados conhecimentos e processos de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que mesmo diante de uma variedade significativa de *registros* (180), apresentados e discutidos neste estudo, as finalidades e os seus usos ainda ficam circunscritos aos interesses dos professores e/ou de outros agentes que exercem o poder da avaliação dentro das instâncias escolares.

Nesse caso, antes de eleger o tipo de *registro avaliativo* a utilizar com os alunos, seria interessante que o responsável por essa avaliação se questionasse de acordo com os seguintes aspectos: um registro avaliativo de natureza quantitativa é mais eficaz que o de natureza qualitativa e/ou vice versa? O registro utilizado atende aos interesses de quem e para que? Ele permite identificar o nível de aprendizagem de todos os alunos? Quais aprendizagens ele pode evidenciar?

Essas e tantas outras perguntas poderiam ser levantadas a depender do que se pretende alcançar com as práticas avaliativas. De qualquer forma, os dados levantados neste estudo, revelam a complexidade que existe no âmbito teórico da avaliação e que, para se apropriar de tudo isso e/ou colocá-lo em prática no contexto da formação inicial de professores nem

sempre é algo simples e possível de ser realizado. Por outro lado, o desconhecimento e/ou o conhecimento limitado das possibilidades de *registros avaliativos* não deve se tornar uma justificativa para não ofertar o seu ensino nos cursos de formação docente. Pelo contrário, é necessário, cada vez mais, que se dê visibilidade às práticas avaliativas, tanto para compreender suas potencialidades como limitações de uso no contexto da prática profissional. Os resultados também indicam a importância de os cursos de formação de professores proporcionarem momentos formativos aos seus estudantes, no sentido de colocá-los em situações de protagonistas da sua prática docente com avaliação, de maneira que se tornem autores de novos *registros avaliativos* que possam contemplar as diferentes aprendizagens que envolvem a dinâmica escolar, bem como, que levem em consideração as especificidades que constituem cada disciplina/componente curricular.

Por fim, indicamos a necessidade de estudos futuros que objetivem conhecer as implicações desses diferentes *registros avaliativos* no contexto da formação de professores, no sentido de identificar quais dessas possibilidades são discutidas nos cursos de Educação Física e quais têm sido utilizados pelos professores das disciplinas analisadas, principalmente aquelas disciplinas que destacam a importância de romper com os métodos tradicionais de avaliação. Destacamos, ainda, a relevância de investigar como os professores da educação básica, dos países aqui analisados, têm desenvolvido suas práticas avaliativas e quais registros – incluindo aqueles que foram apresentados neste estudo –, são mais utilizados por eles no momento de realizar suas avaliações nas aulas de Educação Física escolar.

## CAPÍTULO VIII

### CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Ao longo desta tese levantamos questionamentos e buscamos respostas para os diferentes aspectos que envolvem a prescrição para o ensino da avaliação em disciplinas específicas de 13 cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes: Argentina (2), Chile (4), Colômbia (2), Equador (1), México (1), Uruguai (1) e Venezuela (2). De modo específico dedicamos especial atenção durante as análises das fontes as bibliografias, temas, tipologias, concepções de avaliação e as abordagens teóricas que dão suporte a elas e a maneira como esse arcabouço teórico se traduz em possibilidades de registros avaliativos.

Fundamentados na ideia de que materialização das práticas avaliativas estabelece vínculos diretos com determinada concepção de avaliação e de formação em Educação Física, o objetivo principal consistiu em identificar essas concepções nos contextos analisados. Em todos os capítulos as características das pesquisas foram qualitativas, exploratórias, baseadas na análise crítico-documental e no método comparativo. Em todos os casos a metodologia seguiu três processos de análises: a) de planos de disciplinas; b) das bibliografias prescritas nesses planos, e c) de comparações. A partir disso, organizamos e discutimos como a avaliação educacional se constitui no contexto mais amplo da América Latina, principalmente, em relação à forma como se configura sua prescrição nos cursos de formação de professores de Educação Física por meio de uma sequência de análises comparadas entre as prescrições dos planos de disciplinas e as bibliografias utilizadas para o ensino do tema. Além disso, estabelecemos análises comparadas entre disciplinas/cursos o que permitiu compreender aspectos comuns e específicos para cada um deles.

De modo particular o objetivo do capítulo II foi analisar as bibliografias prescritas para o ensino da avaliação nos planos de disciplinas específicas sobre o tema, oferecidas nos cursos de formação docente em Educação Física em países de América Latina. Utilizando como ferramenta de apoio o *software Gephi* para analisar os nomes dos autores de 83 bibliografias prescritas em 14 planos. A partir disso, foram identificadas redes de autores, suas nacionalidades, países em que se prescreveram e suas trajetórias de produção acadêmica sobre a avaliação. Os resultados evidenciaram: predominância de autores espanhóis; presença de autores do mesmo país de origem da instituição em que se oferece a disciplina; circularidade de autores latino-americanos fora do país de origem; e autores que tem

constituído uma trajetória de estudo da avaliação. O capítulo conclui que em cada contexto/curso os planos prescrevem bibliografias/autores que permitem aos estudantes em processo de formação docente aproximar o estudo da avaliação ao futuro contexto de exercício profissional.

No que se refere à análise e discussão dos temas que são abordados pelas bibliografias prescritas para o estudo da avaliação, dedicamos o Capítulo III desta Tese. Para tanto, utilizou-se novamente como ferramentas de auxílio para as análises o *software Gephi* e também o *software IRAMUTEQ*. Foram assumidas como fontes 91 bibliografias prescritas em 14 planos de disciplinas de avaliação. Dada à diversidade de títulos e com o auxílio dos *softwares*, os resultados desse capítulo evidenciaram que o ensino da avaliação nessas disciplinas está centrado nas discussões sobre: avaliação educacional de maneira mais ampla; avaliação da aprendizagem; bases teóricas da avaliação; instrumentos avaliativos; avaliação de sistemas; funções da avaliação; testes físicos; medidas antropométricas; avaliação da atividade física e desportiva. Essas categorias de análise revelaram como o tema é abordado em articulado com os conteúdos dos planos das disciplinas e conclui que elas abordam a avaliação de acordo com as características específicas de cada curso e/ou segundo as políticas de formação de professores presentes em cada país.

No decorrer do processo de análise das fontes e, ao perceber a amplitude de conceitos abordados pelas disciplinas e bibliografias, vimos à necessidade de dedicar um capítulo (IV) para analisar e discutir as prescrições das tipologias conceituais de avaliação e que, portanto, foram organizadas em sete categorias: momentos, finalidades, extensão, origem, agentes, tipos e naturezas. Com isso ao assumir a mesma natureza de estudo e método empregado nos capítulos anteriores, os resultados evidenciaram que as disciplinas prescrevem o ensino das tipologias conceituais de avaliação em seus objetivos, conteúdos e bibliografias. Conclui que embora essas prescrições tenham sido analisadas considerando os cursos de formação de professores de Educação Física, reforçam a importância do ensino dessas tipologias para as diferentes áreas de formação docente tendo em vista seus desdobramentos no futuro contexto de atuação profissional de professores.

Para discutir as concepções de avaliação e as abordagens teóricas que têm dado fundamentação às bibliografias prescritas nas disciplinas e, dada a características particulares das obras de acordo com as áreas a que se destinam, optamos por analisa-las em dois capítulos separados. As bibliografias da Educação no Capítulo V e da Educação Física no Capítulo VI.

No Capítulo V analisamos o conteúdo de 10 disciplinas e de 50 bibliografias prescritas nesses planos para identificar as concepções de avaliação e de formação de professores em

Educação Física em cinco países da América do Sul (Chile, Colômbia, Equador, Uruguai e Venezuela). Os resultados mostram que as disciplinas prescrevem cinco categorias de concepções de avaliação: a) as construtivistas; b) as críticas; c) as behavioristas; d) as funcionalistas estruturais; e) as que partem de um ecletismo teórico. Conclui-se que as prescrições dos planos estão baseadas em diferentes concepções avaliativas, porém a formação está fundamentada em sua maioria por teorias construtivistas. Destaca, ainda, a relevância destas discussões e seus desdobramentos no desempenho profissional docente em Educação Física nos países analisados.

No capítulo VI analisar as concepções de avaliação e suas abordagens teóricas a partir das bibliografias da Educação Física que são prescritas nos planos de disciplinas de cinco cursos em quatro países da América Latina (Argentina, Chile, México y Uruguai). Especificamente, compara estas prescrições entre disciplinas e discute sua articulação com as concepções formativas assumidas pelos cursos dos diferentes países. Os resultados mostram que as disciplinas prescrevem o ensino de concepções avaliativas com duas características: a) aquelas que privilegiam os aspectos quantitativos, abordando as avaliações como ato de medida, aproximando a avaliação da Educação Física às áreas do Esporte e da Saúde, e b) aquelas que assumem características qualitativas e se centram em aspectos formativos aproximando a Educação Física com áreas como Pedagogia, Psicologia e Sociologia. Conclui que estas prescrições reforçam seu caráter formativo na medida em que indicam a necessidade de que o aluno desenvolva sua própria concepção de avaliação, enquanto indica as implicações deste conhecimento como inerentes ao desempenho profissional docente.

Por fim, no capítulo VII analisamos as prescrições sobre o ensino de registros avaliativos. Com isso foi possível perceber a polissemia de conceitos que são mobilizados nos 14 planos de disciplinas, todos eles com o objetivo de proporcionar o ensino deste tema. Por outro lado, as consequências do uso de variados conceitos e seus significados específicos têm indicado a necessidade de tomar conhecimento de suas diferenciações tendo em vista os diferentes desdobramentos que eles podem ter no futuro contexto de atuação profissional. Além disso, por meio da análise das bibliografias, foi possível discutir sobre possibilidades de materialização de práticas avaliativas de acordo com a natureza que envolve as diferentes formas de registros avaliativos. Conclui-se que apesar da variedade de possibilidades que são apresentadas pelas bibliografias, elas não são determinantes de uma mudança de concepção de avaliação, visto que as intencionalidades de quem faz uso e interpreta os dados das avaliações é que revelarão seus reais interesses e finalidades.

De modo geral, além de confirmar parcialmente a hipótese levantada para a presente Tese, de que há, no caso das disciplinas de avaliação, a predominância de prescrições de bibliografias de avaliação provenientes de autores espanhóis, elas não necessariamente tematizam as reformas educacionais ocorridas nos países da América Latina que aqui foram analisados, embora essas bibliografias tenham servido de referência para cursos de diferentes contextos. Por outro lado, foram identificados autores que são específicos para determinadas realidades, prevalecendo bibliografias de influência norte-americana e inglesa. Nesse sentido, não identificamos uma unidade teórica, ainda que as bibliografias de um mesmo autor tenham sido prescritas em planos de disciplinas diferentes. O que se percebeu, foi que os professores das disciplinas tem demonstrado uma preocupação em manter um alinhamento teórico das bibliografias e das prescrições dos planos com a concepção de formação em Educação Física que prevalece em cada curso.

## 8.1 NOVOS CAMINHOS QUE SE ABREM PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

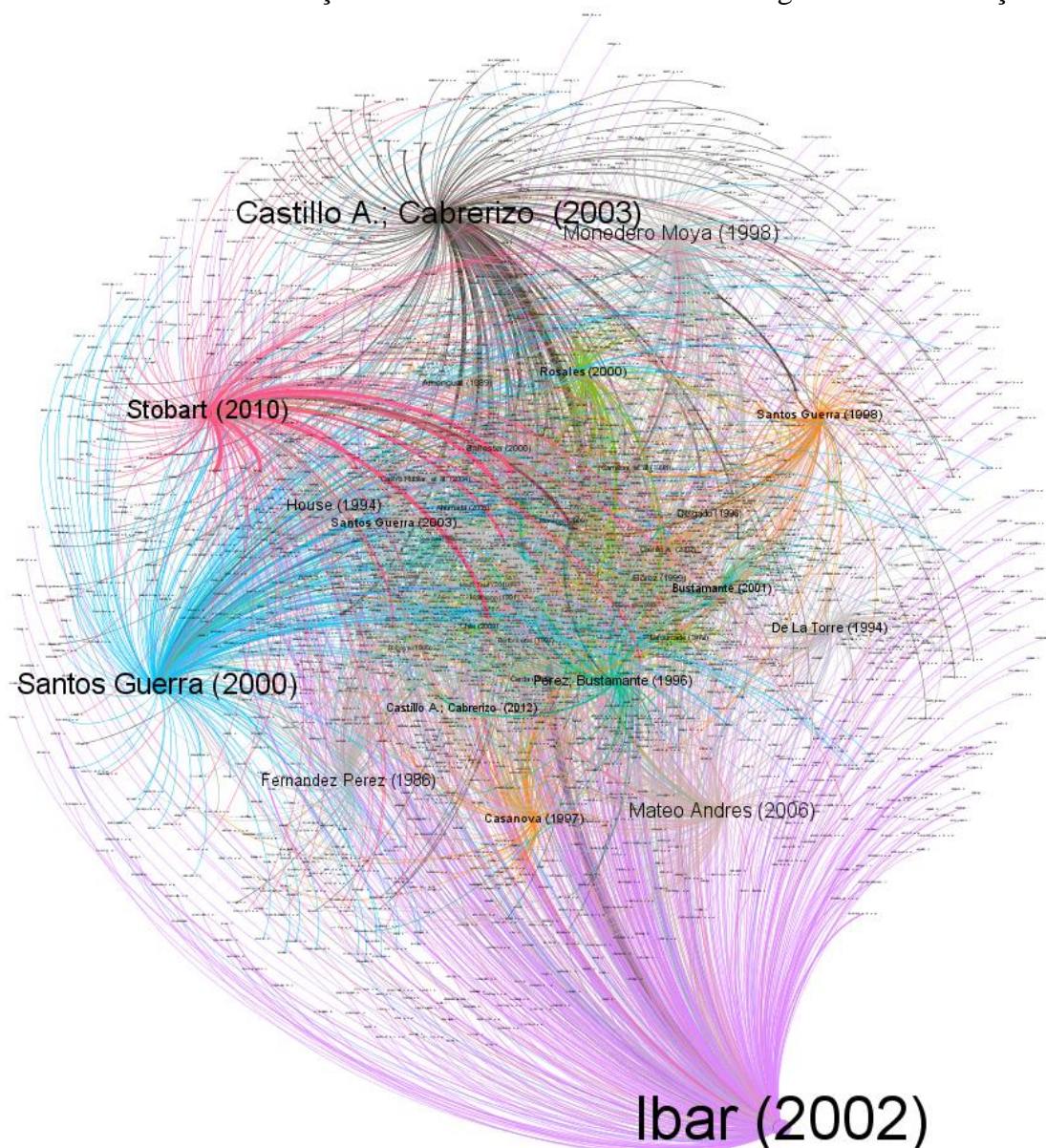
Após realizar diferentes iniciativas de busca pelas abordagens teorias e concepções de avaliações que fundamentam as bibliografias, estabelecemos um exercício de análise das referências bibliográficas desses documentos. Com isso, com base nos nomes dos autores e dos títulos das obras conseguimos visualizar a amplitude da discussão teórica que tem sido produzida, tanto na área da Educação de maneira mais ampla como na Educação Física. Parte desses achados preliminares reforçam alguns pontos discutidos neste trabalho, e outros revelam novos caminhos investigativos que podem movimentar o campo acadêmico na direção de explicar algumas recorrências e outras especificidades que não estiveram no recorte da presente Tese. Entendemos que um trabalho desta natureza não pode encerrar-se em si mesmo, porém precisa abrir possibilidades de continuidade e levantar novas questões para pesquisas futuras.

Na tentativa de mostrar a abrangência do tema da avaliação a partir do que vimos, para além dos pontos discutidos no decorrer dos sete capítulos da presente tese, lançamos, com base nas referências bibliográficas das 91 bibliografias que analisamos entre os capítulos II e VII uma espécie de *Brainstorming* (chuva de ideias), que reforçam os pensamentos que estamos por destacar. Isso só foi possível, devido uma necessidade inicial de tentar identificar as abordagens teóricas de cada bibliografia analisada. Para isso, separamos novamente em dois eixos (Educação e Educação Física) todas as referências bibliográficas. As do eixo Educação resultaram em um quantitativo de 4.549 referências. Todas elas foram transferidas



para um arquivo no Excel, local em que foram tratadas e padronizadas. Em um primeiro momento selecionamos apenas os nomes dos autores e o resultado desse processo encontra-se exposto na Figura 18.

FIGURA 18 – Distribuição dos autores das referências bibliográficas da Educação



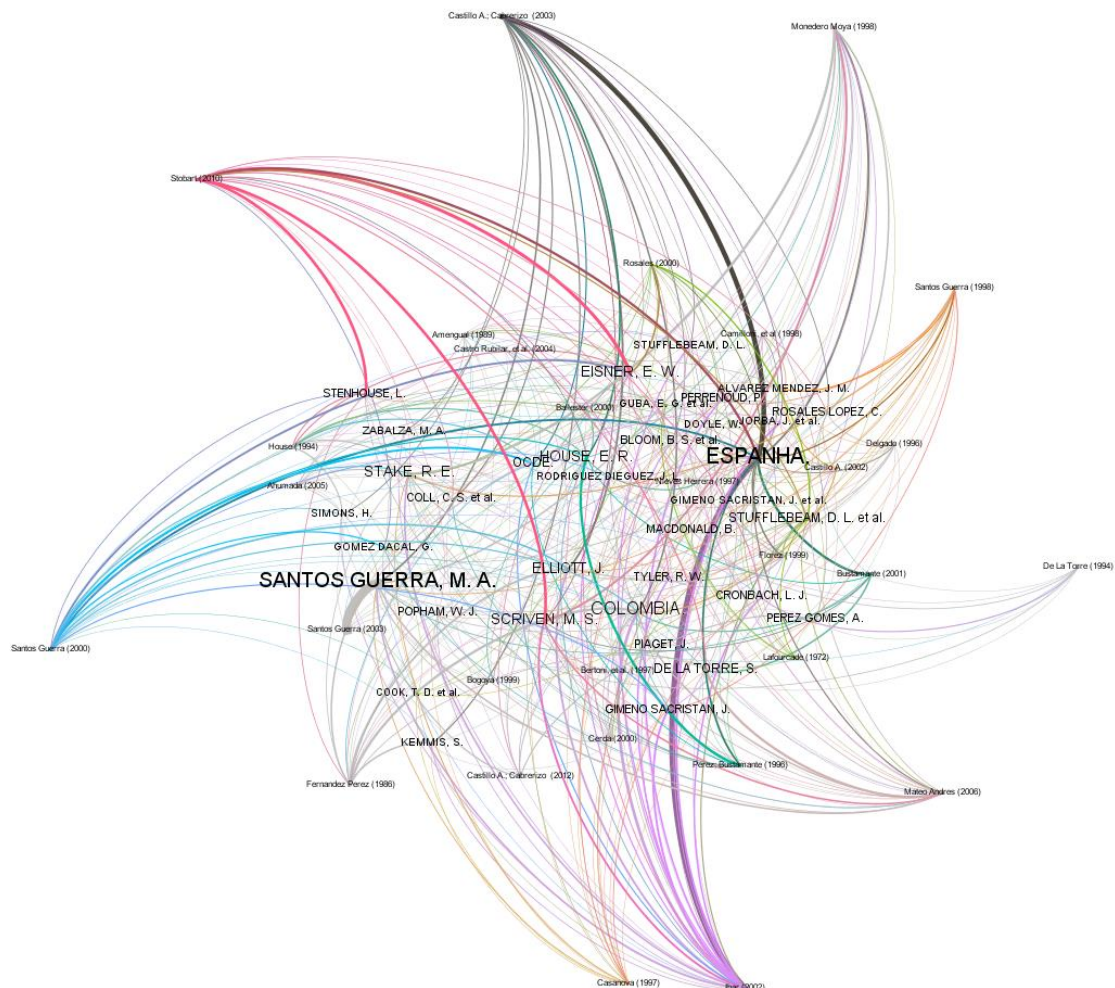
Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 18 foi produzida no *software Gephi*<sup>60</sup> a partir do cálculo estatístico denominado *Modularity Class*, para que fosse possível visualizar quem são os principais autores das referências bibliográficas das 62 obras do eixo Educação. O resultado inicial (Figura 18) após submissão das referencias ao *software Gephi* indicou uma rede de autores

<sup>60</sup>Os procedimentos metodológicos para gerar as Figuras 18, 19, 21 e 22 no *software Gephi* seguiram os mesmos protocolos utilizados para elaboração das Figuras do capítulo II.

formada por 19 *clústers* (que se apresentam em cores distintas), com variações de número de referências compartilhadas de no máximo 320 e no mínimo 40. De acordo com a Figura 18 os nomes dos autores que orbitam em torno da figura e estabelecem apenas uma conexão e não são compartilhadas por mais de um autor correspondem a 2.227 nomes. Por outro lado, fica evidente que no quesito recorrência de autores, há no caso das 62 bibliografias da Educação a presença de referências que formam um núcleo duro dentro da rede de autores e que, portanto, foram citados por diferentes bibliografias. Para identificar essas recorrências (conexões entre os nós), refinamos as análises de rede no *Gephi* aplicando o Filtro *K-core*, permitindo-nos chegar ao limite de oito repetições entre as diferentes fontes conforme Figura 19.

FIGURA 19 – Autores e bibliografias compartilhadas na Educação



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 19 evidencia uma rede de autores formada por 64 nós e 416 arestas. Nela, também identificamos que das 62 bibliografias analisadas, 28 delas apresentam pelo menos um autor que apareceu pelo menos oito vezes nas referências das obras analisadas nesta Tese.

Consequentemente os autores mais citados foram Santos Guerra, Espanha, e Colômbia citados por 19 bibliografias.

No caso do nome de Santos Guerra, percebemos que grande parte dessa recorrência corresponde ao fato dele mesmo fazer autocitação de suas produções nas bibliografias que foram prescritas nas disciplinas de avaliação. No segundo caso (documentos da Espanha) há indícios de que pelo fato das bibliografias utilizadas nas disciplinas em sua grande maioria serem de autores espanhóis, os documentos espedidos por órgãos governamentais da Espanha e citados nessas obras são coerentes com esse dado em específico. Diferentemente do que ocorre com a citação “Colômbia”, pois os autores que também citaram documentos da Espanha não o fazem por sua nacionalidade, mas sim porque em algum momento os utilizam como forma de comparação ao contexto colombiano, principalmente no que se refere a discussão sobre as políticas de avaliação que o país tem desenvolvido.

Ainda, com base na Figura 19, foi possível agrupar os nomes desses autores em pelo menos cinco categorias, que se fundamentam pela presença de:

- 1) *Autores sobre teorias de avaliação*, reconhecidos internacionalmente por suas contribuições teóricas ao tema, desde início até a segunda metade do século XX. Outra característica é que a maioria desses estudiosos possui origem britânica e/ou norte americana, dentre eles: Cronbach, Guba, Eisner, Elliot, House, Macdonald, Popham, Scriven, Stake, Stenhouse, Stufflebeam e Tyler;
- 2) *Autores sobre teorias de currículo*, o que mostra inclusive as influências que eles exercem sobre a teorização de avaliação. Isso inclui autores da Espanha, da França e da Suíça, dentre eles: Coll, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Perrenoud e Zabalza;
- 3) *Autores que partem de teorias da aprendizagem* e, portanto, oferecem as bases para pensar a avaliação considerando o sujeito da aprendizagem desde perspectivas pedagógicas e/ou psicológicas, dentre eles: Piaget e Bloom;
- 4) *Organizações internacionais* que tem influenciado as agendas de políticas educacionais em nível internacional ao longo das últimas décadas como a OCDE;
- 5) *Marcos legais* representados por países como Espanha e Colômbia. Isso ocorre, porque nesses dois países há uma variedade de legislações e orientações curriculares sobre avaliação, e, sua presença nas bibliografias analisadas se justifica pelo fato de os autores possuírem uma dessas nacionalidades, ou concentrarem suas análises sobre avaliação a partir de um e/ou desses dois contextos.

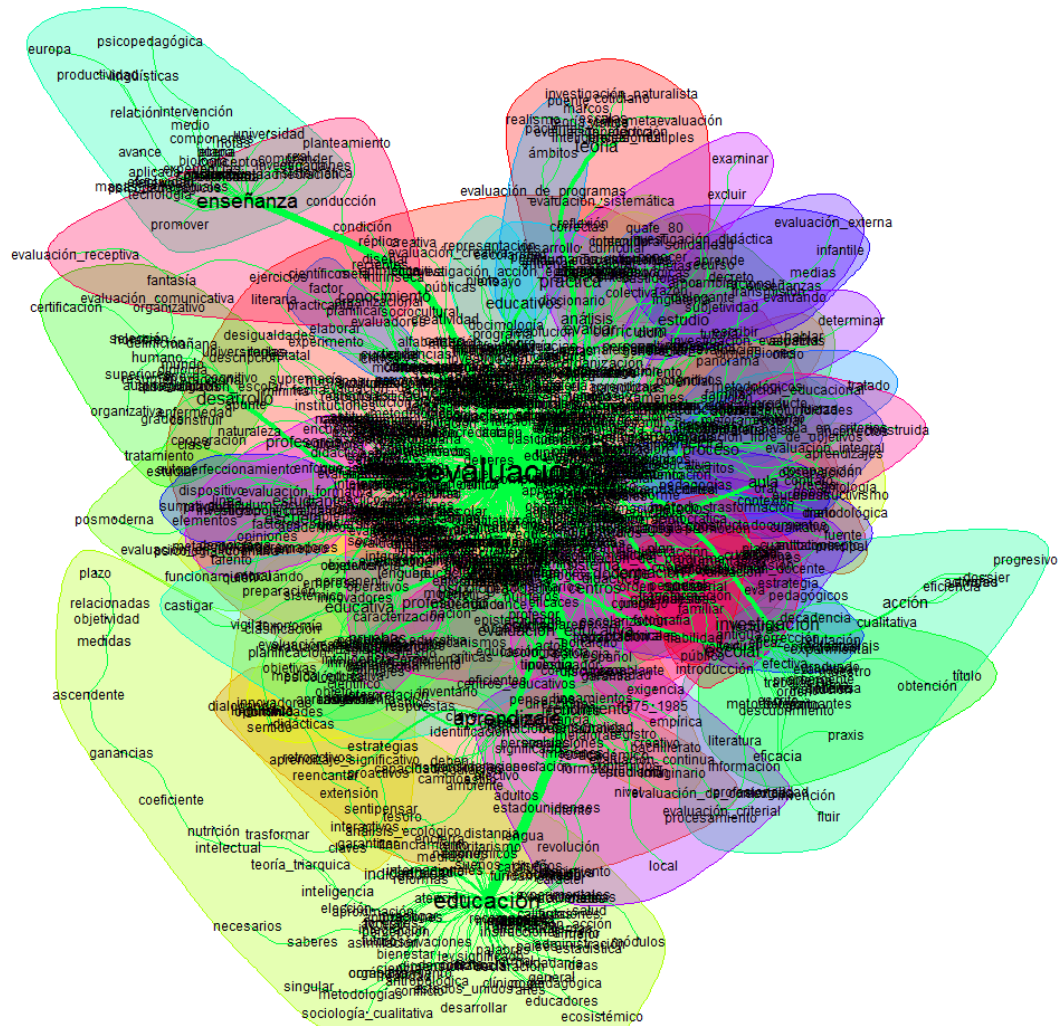
Constatamos por meio dos 4.549 referências uma variedade palavras. Isso se encontra expresso nas Figuras 20 e 21, nas quais, em um primeiro momento vemos a nuvem de



palavras que expressa à extensão e variedade de palavras que constituem os títulos das referências bibliográficas.

Com o objetivo de identificar a aproximação entre as palavras de acordo com as temáticas abordadas pelos títulos das referências bibliográficas recorremos a outro recurso do IRAMUTEQ que consiste em gerar um gráfico denominado similitude de palavras, conforme expresso na Figura 20.<sup>61</sup>

FIGURA 20 – Similitude de palavras a partir dos títulos das 4.549 referências da Educação



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 20 reforça a existência de uma variedade de palavras que se inter-relacionam, a partir de 44 *clusters* (agrupamentos por cores) o que, por sua vez, dificulta inclusive a visualização de muitos termos e das suas aproximações. A diversidade de *clusters* reforça a existência de pequenos conjuntos de palavras que se articulam com tema central. Ao mesmo

<sup>61</sup>Os procedimentos metodológicos para geração das Figuras 20 e 23 no *software* IRAMUTEQ seguiram os mesmos protocolos utilizados para a elaboração das Figuras do capítulo III.

tempo, ela evidencia a forte relação entre as palavras *educación, enseñanza, aprendizaje, teoría e investigación* com a palavra *evaluación*, visível pela espessura das arestas (linhas de conexão). Também identificamos com base na Figura 20 que os títulos das referências bibliográficas se referem aos diferentes âmbitos da avaliação educacional compreendida por *evaluación: de programas, de centros, curricular, docente, del aprendizaje, institucional, externa, de contextos e metaevaluación*. Além disso, destacam os diferentes níveis e etapas de ensino: *educación superior, educación secundaria, educación primaria e educación infantil*.

De modo mais específico, as referências bibliográficas das 62 obras do eixo Educação analisadas nesta tese, revelam novos caminhos de investigação, sobretudo ao indicar outras áreas de conhecimento que podem ser estudadas, novas abordagens teóricas e/ou concepções de avaliação que ainda não foram aprofundadas conforme indicado no Quadro 41. Tudo isso foi possível ser agrupado inicialmente apenas por meio da análise dos títulos das 4.549 referências bibliográficas da área da Educação.

QUADRO 41 – Áreas de conhecimento, abordagens teóricas e concepções de avaliação presentes nos títulos das referenciadas bibliográficas<sup>62</sup>

Área do conhecimento	Teoria	Concepção de Avaliação
<b>Psicologia (89)</b>	Crítica (35)	Avaliação formativa (54)
<b>Matemática (39)</b>	Construtivismo (15)	Avaliação qualitativa (33)
<b>Pedagogia (38)</b>	Inteligências Múltiplas (12)	Avaliação da aprendizagem (20)
<b>Filosofia (16)</b>	Culturais (11)	Medida (20)
<b>Ciências Sociais (10)</b>	Psicologia Educacional (10)	Pesquisa avaliativa (18)
<b>Física (7)</b>	Psicopedagógico (10)	Avaliação sistemática (17)
<b>Economia (6)</b>	Aprendizagem Significativa (6)	Avaliação contínua (14)
<b>Linguística (6)</b>	Inteligência Emocional (5)	Avaliação construtivista (12)
<b>Biologia (5)</b>	Psicologia Cognitiva (5)	Avaliação sem objetivos (11)
<b>Sociologia (5)</b>	Psicologia Social (5)	Avaliação para aprendizagem (11)
	Pós-moderno (4)	Avaliação autêntica (9)
	Sociologia Qualitativa (4)	Avaliação iluminativa (8)
	Antropológica (3)	Avaliação de competência (7)
	Micropolítica (3)	Avaliação da criatividade (5)
	Pedagogia Crítica (3)	Avaliação comunicativa (4)
	Sociocultural (3)	Avaliação criterial (4)
	Sociologia Política (3)	Avaliação integral (4)
	Teoria Triárquica (3)	Avaliação criativa (3)
		Avaliação democrática (3)
		Avaliação efetiva (3)
		Avaliação receptiva (3)

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

No Quadro 41 são indicadas 10 áreas de conhecimento com maior recorrência da Psicologia, Matemática, Pedagogia e Filosofia. Nesse sentido, os indícios revelam quatro áreas do conhecimento que estabelecem uma forte relação com as questões escolares, dentre

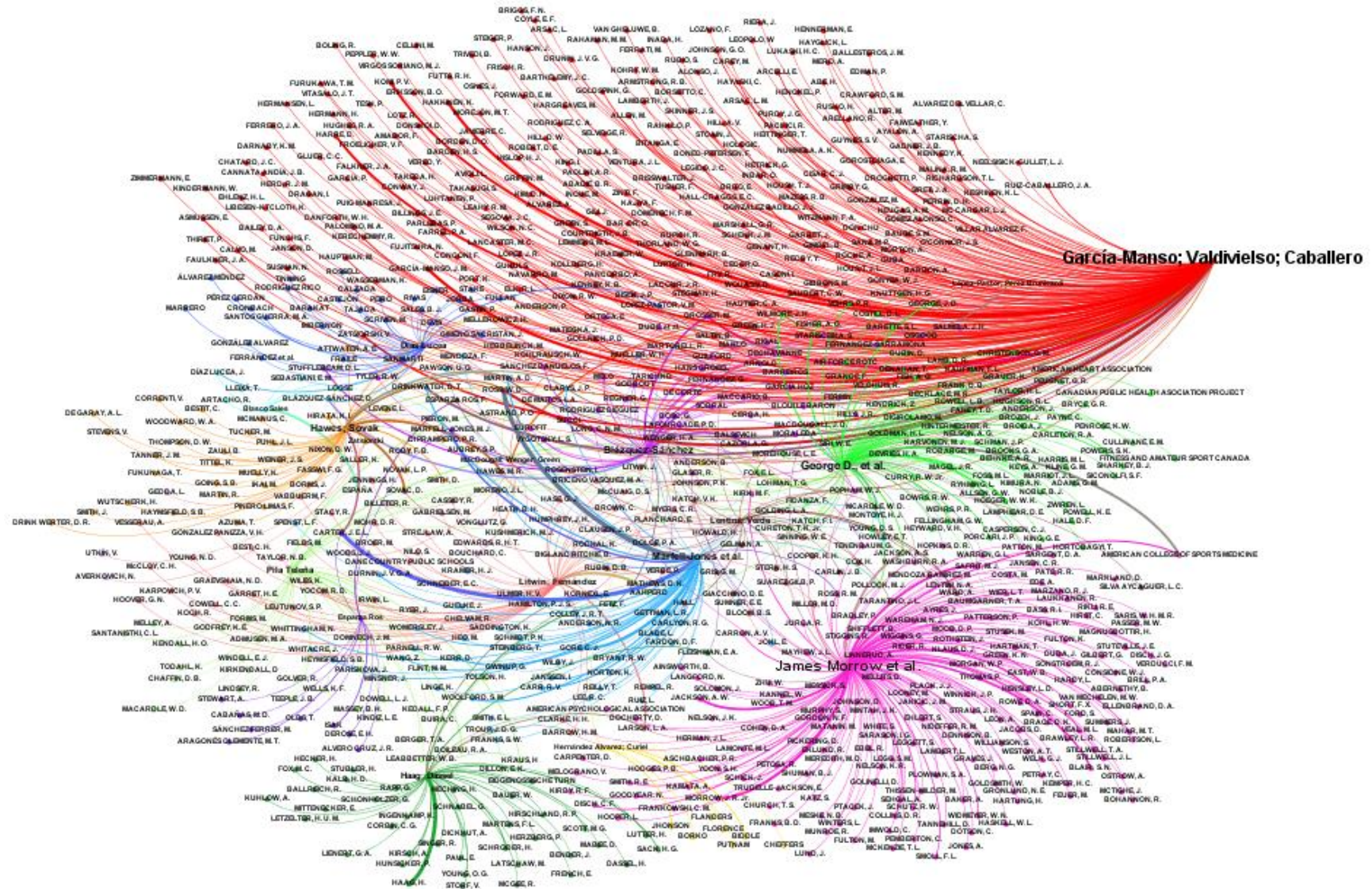
<sup>62</sup>Os números entre parêntesis ( ) correspondem a quantidade de vezes que a palavra se repete no corpus textual analisado.

elas a avaliação e com os sujeitos da aprendizagem. No que se refere a segunda categoria, de acordo com os títulos das referências, tiveram destaque 18 abordagens teóricas, dentre elas a: crítica, construtivista, inteligências múltiplas e cultural. Já a terceira categoria evidenciou a presença de 21 concepções de avaliação com destaque para: a formativa, a qualitativa, da aprendizagem e como medida, como investigação, a sistemática e a contínua.

De semelhante modo ao que foi feito com as bibliografias do primeiro eixo, também adotamos a mesma metodologia para as referências bibliográficas dos 21 livros do eixo Educação Física que foram prescritos nos planos de disciplinas. Também no *software Gephi* foi gerada a Figura 21 que apresenta graficamente uma rede de 1.235 autores, alguns estabelecendo conexões mais frequentes ocasionados por um maior número de citações. Ao analisar especificamente os possíveis motivos pelos quais esses nomes são recorrentes nas referências bibliográficas percebemos dentre os autores mais destacados suas contribuições para distintos temas envolvendo a avaliações na área de Educação Física.



FIGURA 21 – Autores referenciados nas bibliografias de avaliação da Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

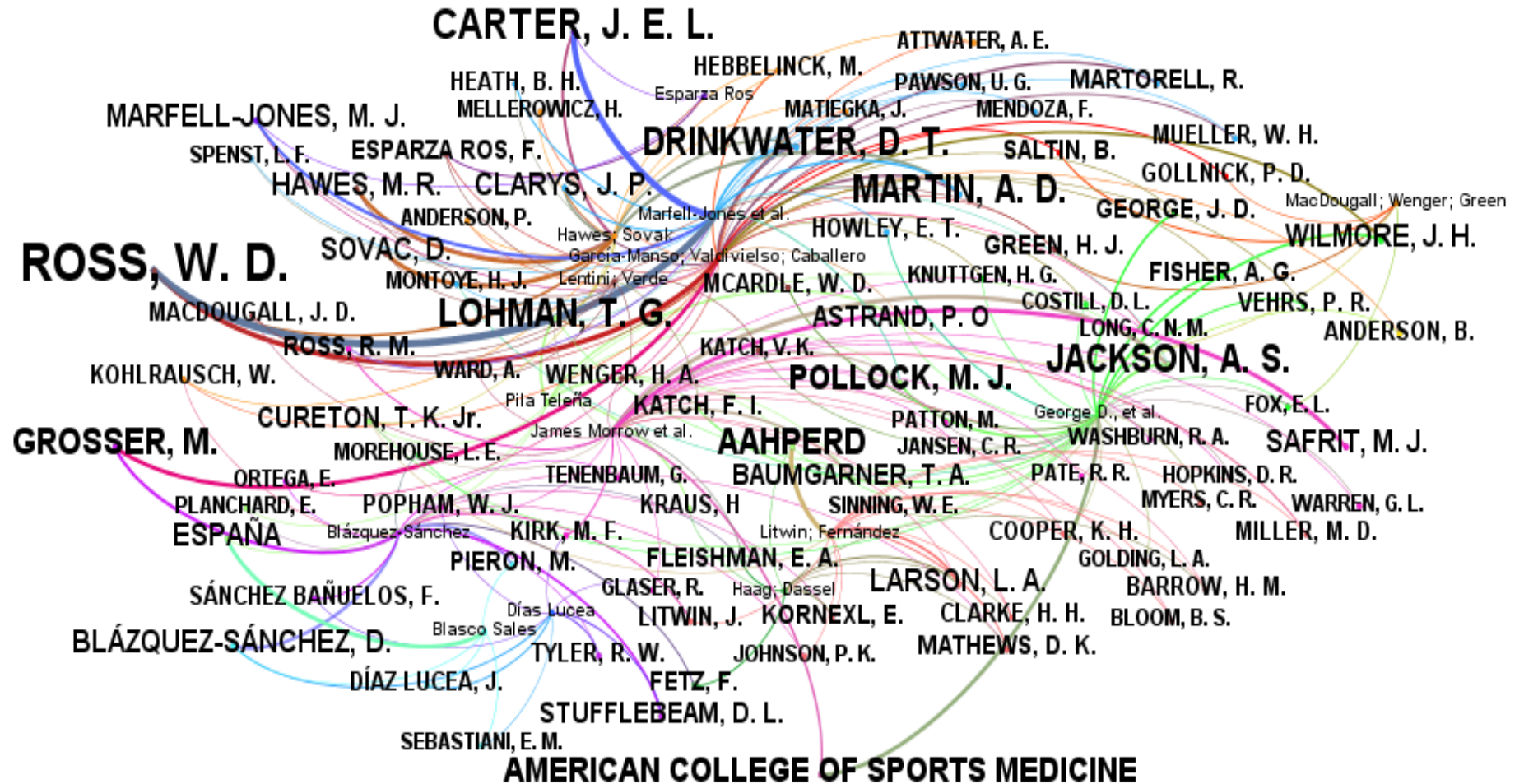
A Figura 22 que resultou da aplicação do Filtro *K-core*, apresenta uma rede de 532 autores (evidenciando a presença vários nomes da Educação Física que tem produzido teorias para diferentes aspectos da área e a partir disso, defender concepções de avaliações bastante variadas). Com isso, aparecem os nomes de: Ross e Carter responsáveis por estudar testes fisiológicos, cinantropometria e dispersão somatotípica; Drinkwater, Martin e Lohman que se debruçaram sobre o método para a estimativa antropométrica da composição corporal e protocolos de medidas de gordura; Jackson e Grosser são considerados nomes importantes por suas contribuições no campo de estudos envolvendo testes de aptidão física, incluindo medidas e parâmetros de flexibilidade; Pollock estudioso da avaliação como prescrição, reabilitação e criação de protocolos de testes; Larson que tem dedicado estudos a análise fatorial e de validação de variáveis de testes de força e habilidade motora; Blázquez-Sánchez para falar de avaliação na Educação Física tanto escolar como não escolar.

Também aparecem nomes de associações como: o *American College of Sports Medicine* (ACSM) responsável por desenvolver diretrizes globais que fundamentam os protocolos para testes de esforço máximo e prescrição de exercícios, bem como um manual de avaliação de aptidão física relacionada à saúde; e o *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD) caracterizado por um grupo que tem desenvolvido baterias de testes que avaliam a aptidões funcionais (agilidade/equilíbrio dinâmico, coordenação, resistência de força, flexibilidade e resistência aeróbia) e por elaborar diferentes manuais que orientam o uso de testes de habilidades, de teste de condicionamento físico, materiais de medição e avaliação em saúde, Educação Física e recreação.

Mesmo sendo bibliografias específicas da área de Educação Física, há alguns casos em que o diálogo com autores da avaliação de outras áreas (Psicologia e Pedagogia), dentre eles Tyler, Popham, Stufflebeam e Bloom, conforme exposto na Figura 22.



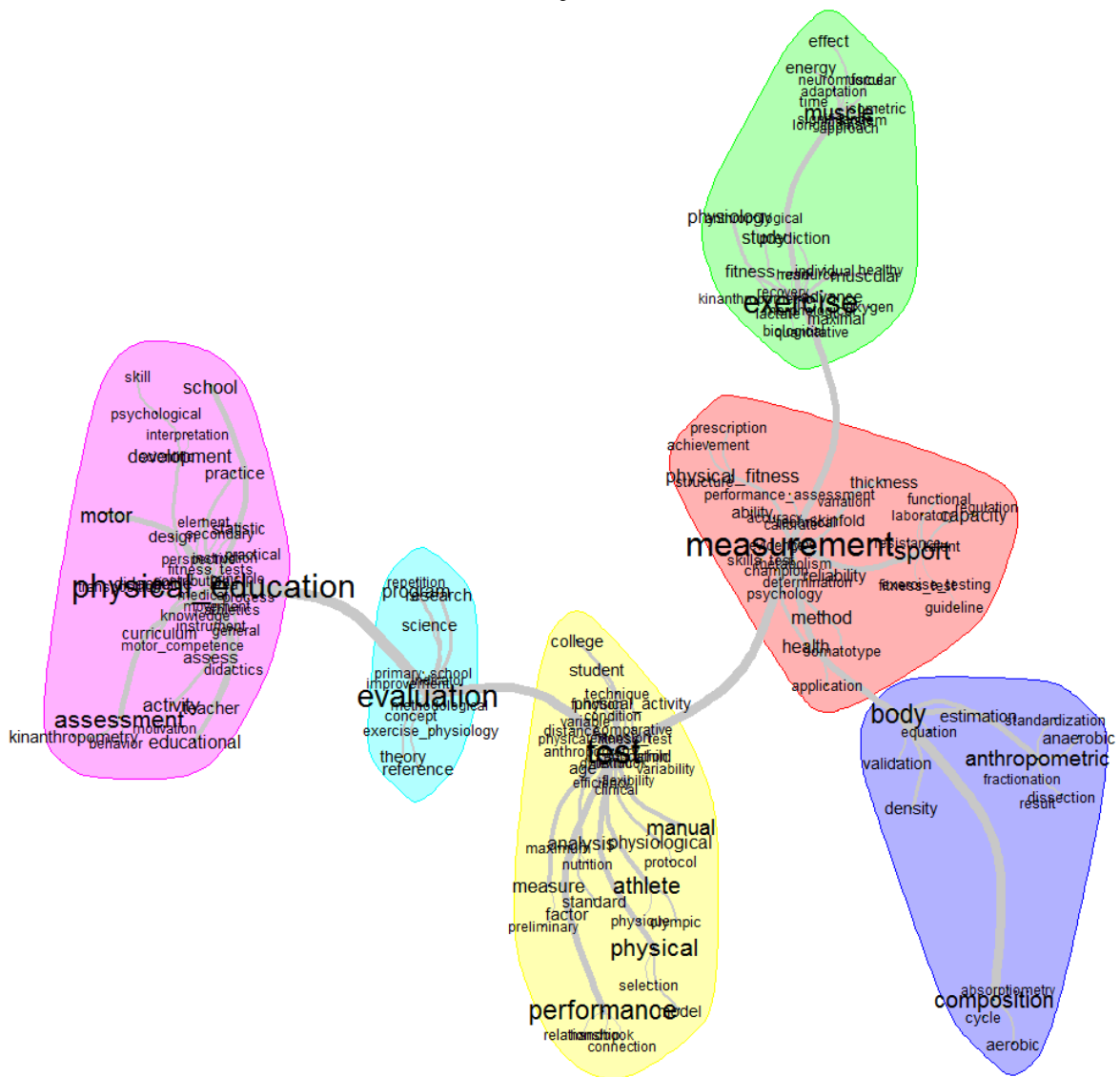
FIGURA 22 – Autores que se repetem nas referências bibliográficas de avaliação da Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além da análise dos nomes dos 1.235 autores das referências bibliográficas, dedicamos atenção aos títulos desses trabalhos conforme exposto na Figura 23. Para sua elaboração utilizamos o *software* IRAMUTEQ e foram consideradas as palavras com recorrência igual ou maior que três. Destacamos que por se tratar de títulos em sua maioria em língua inglesa, padronizamos todos eles para o mesmo idioma. A Figura 23, expressa a extensão e variedade de palavras que constituem o campo da avaliação na área da Educação Física ainda por ser explorada em estudos futuros.

FIGURA 23 – Similitude de palavras a partir dos títulos das 1.235 referências bibliográficas da Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 23 reforça a existência de uma variedade de palavras, porém agrupadas por seis *clusters* que se inter-relacionam. A diversidade de *clusters* revela a existência de

conjuntos de palavras que se articulam a diferentes compreensões do tema avaliação para a Educação Física. Um primeiro *cluster* (rosa) que tem como palavra central *physical education* indica um conjunto de bibliografias que se dedicam ao estudo e discussão na área de Educação Física que se aproxima da avaliação das aprendizagens representada pela palavra *assessment*. Há indícios inclusive, de que essa é uma compreensão de avaliação mais presente em contexto escolar, dada a presença de palavras como *currículum*, *didactics*, *educational* e *school*.

O segundo *cluster* (azul) tem como centro a palavra *evaluation*, evidenciando um diálogo maior com autores de outras áreas para pensar as práticas avaliativas no contexto da educação primária, teorias, métodos, conceitos e pesquisa.

O terceiro grupo de títulos de referências bibliográficas da Educação Física teve suas palavras agrupadas no *cluster* amarelo que tem como palavras de destaque *test* e *performance*, indicando uma concepção de avaliação que segue protocolos e manuais que visam avaliar, principalmente, a performance física de atletas, indicando, conseqüentemente uma vertente de estudos que assume a Educação Física no dialogo com áreas do esporte de rendimento.

O *cluster* lilás que tem como palavras destacadas *anthropometric*, *body* e *composition*, revela um conjunto de textos que assumem a concepção de avaliação antropométrica cuja centralidade está nas avaliações da composição corporal. Outro *cluster* (vermelho) tem como centro a palavra *measurement* (medidas) que se destina a áreas do esporte de participação (voltado para a saúde e o lazer) e do *fitness*. Por fim o *cluster* verde que possui a palavra *exercise* como centro, não apresenta nenhuma palavra que direciona a uma concepção de avaliação, porém sua conexão mais próxima evidencia uma compreensão de avaliação como medida (*measurement*) do exercício.

De modo geral, o objetivo deste *Brainstorming* foi mostrar o quão amplo é o tema da avaliação tanto na área da Educação como da Educação Física e conseqüentemente as diferentes frentes de estudos que ainda podem ser abertas e aprofundadas. Esperamos que mesmo diante do esforço empreendido ao longo desta tese de discutir e compreender uma parcela de conceitos que são prescritos para o ensino da avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina, novas pesquisas objetivem compreender as diferentes abordagens e concepções que não foram aqui tratadas, sobretudo tendo em vista sempre suas implicações nas práticas pedagógicas dos futuros professores e a necessidade de pensar novas formas de registros avaliativos que valorizem as características específicas de cada disciplina curricular e, principalmente, a natureza das aprendizagens que as constituem.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Georgia Sanchs. **Medición y evaluación en educación: psicología y “guidance”**. Barcelona: Herder, 1970.
- ADEFILA Arinola; DANG, QueAnh; DEWNTER, Alun; MORINI, Luca; WIMPENNY, Katherine. Global learning and assessment: how can global citizenship-oriented curricula enhance teacher training? *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021. p. 137-150.
- ALKIN, Marvin; CHRISTIE, Christina. An evaluation theory tree. *In*: ALKIN, Marvin (ed.). **Evaluation roots**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2004. p. 12-65.
- ÁLVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. **La evaluación a examen**. Madrid: Miño y Dávila, 2003.
- ÁLVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2005.
- AMATARI, Veronica Odiri. The instructional process: a review of flanders’ interaction analysis in a classroom setting. **International Journal of Secondary Education**, v. 3, n. 5, p. 43-49, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20150305.11>
- AMÉSTICA, Miguel Cornejo; ÁVALOS, Paula Magnere. La formación de los profesores en Chile: un estado del arte. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Alonso Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 77-94.
- ARCE, Medina Enrique. **La evaluación de valores y actitudes**. Madrid: Graó, 1994.
- ARNOLD, Peter. **Educación física, movimiento y curriculum**. Ediciones Morata: Madrid, 1991.
- ATIENZA, Rodrigo; VALENCIA-PERIS, Alexandra; MARTOS-GARCÍA, Daniel; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; DEVÍS-DEVÍS. La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1033-1048, out./dez. 2016.
- AUSUBEL, David. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- AVOLIO, Susana de Cois. **Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Buenos Aires: Marymar, 1987.
- BADIA, Antoni; CHUMPITAZ-CAMPOS, Lucrecia. Teachers learn about student learning assessment through a teacher education process. **Studies in Educational Evaluation**, v. 58, p. 1-7, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.004>

BAIRD, Jo-Anne *et al.* (Assessment and learning: fields apart? **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 24, n. 3, p. 317-350, 2017.

BAIRD, Jo-Anne; HOPFENBECK, Therese Nerheim; NEWTON, Paul Edward; STOBART Gordon. **Assessment and learning: State of the field review**. London: Knowledge Center for Education, 2014.

BASSEDAS, Eulàlia *et al.* **Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico**. Barcelona: Oikos-Tau, 1992.

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

BASSEDAS, Eulàlia *et al.* **Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico**. Barcelona: Oikos-Tau, 1992.

BATISTA, Marco Aantonio Medeiros. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 3, [s. n.], p. 65-71, jul./jun. 2000.

BEDOYA, Víctor Alonso Molina; FERNÁNDEZ José Fernando Tabares; ORTEGA Kevin Esteven Zuluaga; BERNAL Juan Camilo Marulanda. Caracterización de la formación profesional en educación física, deporte y recreación en Colombia. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 95-117.

BENEDETTI, Tânia Bertoldo; MAZO, Giovana Zarpellon; GONÇALVES, Lucia Hisako Takase. Bateria de testes AAHPERD. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2014v16n1p1>

BERNARDO, José Carrasco. **Cómo evaluar el aprendizaje**. Barcelona: Herder, 1982.

BERNARDO, José Carrasco. **Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases**. Madrid: Rialp, 1991.

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**. 3. ed. Buckingham: University Press. 2007.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment for learning in the classroom. *In*: GARDNER, John. **Assessment and learning**. London: SAGE Publications, 2006. p. 9-25.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2009.

BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. **Revue de Synthèse historique**. Paris: La Renaissance du Livre, 1928. t. XLVI, p. 15-50.

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.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v28i67.4244>

BOLÍVAR, Antonio. **Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma**. Madrid: Escuela Española, 1992.

BOLÍVAR, Antonio. **La evaluación de valores y actitudes**. Madrid: Anaya, 1995.

BONSÓN, Magdalena; BENITO, Águeda. Evaluación y aprendizaje. *En*: BENITO, Águeda; CRUZ, Ana (coords.). **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2005. p. 87-100.

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. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992481>

BORRELL, Felip Núria. Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes. *En*: MEDINA RIVELLA, Antonio; VILLAR ANGULO, Luis Miguel (ed.). **Evaluación de programas educativos, centros y profesores**. Madrid: Editorial Universitas, 1995. p. 211-233.

BOUD, David; FALCHIKOV, Nancy. **Rethinking assessment in higher education: learning for the long term**. Oxon: Routledge, 2007.

BOULANGGER, Vanesa Milagros Wu. **Propiedades psicométricas de la prueba de aptitudes mentales primarias y comparación de las mismas en estudiantes de secundaria según tipo de gestión, grado y sexo**. Lima: Universidad de Lima, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Rio de Janeiro: Ática, 1983.

BOZU, Zoia; CANTO, Pedro José Herrera. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 2, n. 2, p. 87-97, set. 2009.

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

BROWN, Gavin. Evaluation in teacher training: an analysis of theoretical conceptions. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo. **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021. p. 53-68.

BROWN, Sally; GLASNER, Angela. **Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques**. Madrid: Narcea, 2003.

BROWN, Sally; PICKFORD Ruth. **Evaluación de habilidades y competencias en educación superior**. Madrid: Narcea, 2013.

BRUECKNER, Jan; BOND, Guy. **Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje**. Madrid: Rialp, 1992.

BUISÁN, Carmen Serradell; MARÍN, María Angeles Garcia. **Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico**. Barcelona: PPU, 1984.

BUISÁN, Carmen Serradell; MARÍN, María Angeles Garcia. **Cómo realizar un diagnóstico pedagógico**. Barcelona: Oikos-Tau, 1987.

BUITRAGO PÉREZ, Evelyn; CAMACHO HENAO, Natalia. **El cine foro como metodología de enseñanza en el aula para la identificación y acercamiento a las competencias ciudadanas en un grupo de grado cuarto de la institución educativa San Fernando**. 2008, 120 f. Trabajo de grado (Licenciado en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad De Educación Pereira, Risaralda, Colômbia, 2008.

BUNGE, Mario. **Teoria e realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BUNGE, Mario. **La investigación científica**. Barcelona: Ariel, 1976.

BUSCÀ, Francesc; PINTOR, Patricia; MARTÍNEZ, Lurdes; PEIRE, Tomás. Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. **Estudios sobre Educación**, n. 18, p. 255-276, 2010.

BUZÁN, Tony. **El libro de los mapas mentales**. Barcelona: Urano, 1996.

BWETENGA, Tsitsi Roselene; ABREU, Mariana Cristina Alves de; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Assessment of teacher training in the Brazilian educational context. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 653-669, abr./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS07>

CABRERA, Flor; ESPÍN, Julia. **Medición y evaluación educativa**. Fundamentos teórico-prácticos. Barcelona: PPU, 1986.

CALATAYUD, Empar; PALANCA, Octavi. **La evaluación en la educación primaria**. Madrid: Galaxia-Octeado, 1994.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Resignificando a avaliação escolar. *In*: CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro (ed.). **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

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.

CARDONA, José Andújar. **Metodología innovadora de evaluación de centros educativos**. Madrid: Sanz y Torres, 1994.

CARREÑO, Fernando Huerta. **Instrumentos de medición del rendimiento escolar**. México: Trillas, 1977.

CASANOVA, María Antonia. **Aspectos generales de la evaluación del centro educativo**. Madrid: La Muralla, 1992.

CASANOVA, María Antonia. **Manual de evaluación educativa**. Madrid: La Muralla, 1995.

CASANOVA, María Antonia. **Manual de evaluación educativa: escuela básica**. Madrid: Muralla, 1997.

CASTEJÓN, Javier; CAPLLONCH, Marta; GONZÁLEZ, Natalia; LÓPEZ PASTOR Víctor Manuel. Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. *In*: LÓPEZ PASTOR Víctor Manuel (coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación superior**. Madrid: Narcea, 2009. p. 65-91.

CASTEJÓN, Javier; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; JULIÁN, José Antonio; ZARAGOZA, Javier. Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, Madrid, v. 11, n. 42, p. 328-346, jun. 2011.

CEBALLOS-GURROLA, Oswaldo *et al.* Enfoque histórico de la educación física en México. **Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias**, v. 5, n. 1, p. 1-30, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer 1**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMORRO, Diego; EVANGELISTA-CARULLA, Juan; CUESTA, Pablo. Microbial in situ degradation of grasses and legumes leaf tissues and its relationship with nutritional quality and precipitation. **Revista Corpoica**, v. 6, n. 1, p. 100-116, 2005.

CHAMORRO, Raúl Pablo Garrido; LORENZO, Marta González; COLL, Isabel Expósito; ROS, Ana Félix Garnés. Valoración de la proporcionalidad mediante el método combinado. Estudio realizado con 873 futbolistas. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, año 10, n. 81, 2005. Disponible em: <https://www.efdeportes.com/efd81/combina.htm>. Acceso em: 2 jun. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artimed, 2000.

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.

CLARK, Kevin. The Effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. **Journal of Educators**, v. 12, p. 91-115, 2015.



COLL, César Salvador. **Psicología y currículum**. Barcelona: Laia, 1987.

CORRAL, Antonio; GUTIÉRREZ, Francisco Martínez; HERRANZ, Pilar Ybarra. **Psicología evolutiva**. Madrid: UNED, 1997.

COSTA, Simone Freitas Pereira. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: produção, tendências e concepções na formação de professores. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL*, 6., 2015, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43199>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CRESPO, Donaciano Bartolomé. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo. *En: MEDINA RIVELLA, Antonio; SEVILLANO, María Luisa García (ed.). Didáctica adaptación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1990. p. 211-233.

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

CRISORIO, Ricardo; CAMPOMAR, Gloria; MEDINA, Juan Cruz; BIDEGAIN, Liliana Rocha. Acerca de la formación en educación física en la República Argentina. *In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). Formación profesional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 19-36.

DE KETELE, Jean-Marie. L'évaluation conjuguee en paradigmes. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 103, p. 59-80, 1993.

DE KETELE, Jean-Marie. **Observar para educar**. Madrid: Visor Aprendizaje, 1995.

DE KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Metodología para la recogida de la información**. Madrid: La Muralla, 1995.

DE LA ORDEN, Arturo. **Investigación educativa**. Madrid: Anaya, 1985.

DE MIGUEL, Mario. **Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria**. Madrid: Escuela Española, 1994.

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.

DUNNING, Carol; MEEGAN, Sarah; WOODS, Catherine; BELTON, Sarahjane. The impact of the COPET programme on student PE teachers' teaching practice experiences. **European Physical Education Review**, London, v. 2, n. 17, p. 153-165, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X11413182>

DUTRA, Kézia Akvez Moreira. **A prescrição do ensino da avaliação na formação de professores em educação física: uma análise da UFES, UDELAR, UNLAN**. 2021. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DUTRA, Kézia Akvez Moreira. **Exames standardizados estaduais para o ensino médio: uma análise do Paebes e do Exeims-BC**. 2022. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

DUTRA, Kézia Akvez Moreira; GAMA, Jean Carlos Freitas; SANTOS, Wagner. Âmbitos da prescrição do ensino da avaliação: um estudo em três universidades Sul-Americanas. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e021025, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e021025>

EMILIOZZI, María Valeria *et al.* Formación docente y educación física en las escuelas: foco en Argentina, Brasil, México y Venezuela. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 9-36.

ESCAMILLA, Amparo; LLANOS, Eva. **La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula**. Zaragoza: Edelvives, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. **Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico**. São Paulo: EdUSP, 2008.

FAUSTINO, Carmen; KOSTINA, Irina; VERGARA, Omaira. Assessment practices in the english and french component of a foreign languages teacher education program. **Lenguaje**, Cali, v. 41, n. 2, p. 353-382, 2013. DOI: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i2.4973>

FEITOSA, Nabupolasar Alves. Educação bolivariana. **Ponto-e-Vírgula**, São Paulo, v. 10, p. 134-149, jun./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2011i10p%25p>

FERMÍN, Manuel. **La evaluación de los exámenes y las calificaciones**. Buenos Aires: Kapelusz, 1971.

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

FERNANDES, Domingos. **Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica**. Lisboa: Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, 2020.

FERNANDES, Domingos; FIALHO, Nuno. **Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior: uma síntese da literatura (2000-2009)**. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

FERNANDES, Domingos; RODRIGUES, Pedro; NUNES, Cely. **Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior**. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

FERNÁNDEZ, Adalberto; SARRAMONA, Jaime. **La educación**. Constantes y problemática actual. Barcelona: CEAC, 1984.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío. **Introducción a la evaluación psicológica**. Madrid: Editorial Pirámide, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

FERREIRA, Suerllem Lyrio. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores**: uma análise da produção em periódicos da educação e educação física publicados em países hispanofalantes. 2018. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

FERREIRA, Suerllem Lyrio. **Do ser avaliado ao avaliar**: experiências na formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina. 2019. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FERREIRA, Suerllem Lyrio. **O ensino da avaliação educacional na formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2020. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FOLQUIÉ, Paul. **Diccionario de pedagogía**. Barcelona: Oikos-Tau, 1976.

FRAILE-ARANDA, Antonio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; CASTEJÓN, Javier; ROMERO, Rosario. La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. **Revista Aula Abierta**, Valladolid, v. 41, n. 2, p. 23-34, maio/ago. 2013.

FREDERICO, Celso. O marxismo de Lucien Goldmann. **Cronos**, Natal, v. 5, n. 1, p. 147-156, jan./dez. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopez de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FROSSARD, Matheus Lima. **Avaliação educacional em educação física**: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FROSSARD, Matheus Lima. **O ensino da avaliação na formação de professores de educação física**: um diálogo entre a Ufes/Brasil, Cesmag/Colômbia e Udelar/Uruguai. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. **Educação Unisinos**, Pelotas, v. 24, p. 1-16, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.38>

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica. **Alteridad**, Cuenca, v. 16, n. 2, p. 211-222, dic. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04>

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS,

Wagner. Experiências avaliativas dos estudantes de Educação Física: a formação de professores nas universidades federais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 1, p. 145-163, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000010145>

FROSSARD, Matheus Lima; CASSANI, Juliana Martins; STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; SANTOS, Wagner. Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em educação física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, p. 1-13, 2018a.

FROSSARD, Matheus Lima; CASSANI, Juliana Martins; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Concepções e teorias sobre avaliação na educação física: uma análise em periódicos (1932-2014). In: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai**. Curitiba: Appris, 2018b. p. 45-60.

FROSSARD, Matheus Lima; CASSANI, Juliana Martins; STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; SANTOS, Wagner.. Experiências avaliativas dos estudantes de educação física em sete universidades federais brasileiras. In: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai**. Curitiba: Appris, 2018c. p. 163-178.

FROSSARD, Matheus Lima; FERREIRA NETO, Amarílio; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Exercício da docência na formação inicial: implicações para as práticas avaliativas em educação física. In: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai**. Curitiba: Appris, 2018d. p. 195-214.

FUZII, Fábio Tomio. **Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

FUZII, Fábio Tomio; SOUZA NETO, Samuel. **Formação de professores e avaliação: a educação física em destaque**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109304/ISBN9788579834851.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jun. 2021.

FUZII, Fábio Tomio; SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni. Teoria da formação e avaliação no currículo de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 13-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3rjMhoz>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década**. Paris: Unesco, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3swicDH>. Acesso em: 13 ago. 2019.

GALLARDO-FUENTES, Francisco Javier; CARTER-THUILLIER, Bastian. La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. **Retos**, Murcia, n. 29, p. 258-263, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43550>

GALLARDO-FUENTES, Francisco Javier; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; CARTER-THUILLIER, Bastian. ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. **Psychology, Society & Education**, Almería, v. 9, n. 2, p. 227-238, jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v9i2.699>

GALLARDO-FUENTES, Francisco Javier; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; MARTÍNEZ-ÂNGULO, Carolina; CARTER-THUILLIER, Bastian. Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 12, n. 25, p. 169-186, 2020. DOI <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>

GALLARDO-FUENTES, Francisco Javier; CARTER-THUILLIER, Bastian; OJEDA, Rodrigo; AZÓCAR-GALLARDO, Jairo. Evaluación formativa en formación inicial del profesorado de educación física: una experiencia chilena en pandemia. *In*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021. p. 333-350.

GARCÍA-HOZ, Víctor. **Educación personalizada**. Valladolid: CSIC, 1988.

GENOVARD, Cándido Roselló; GOTZENS, Concepció Busquets. **Psicología de la instrucción**. Barcelona: PPU, 1990.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Artmed: Porto Alegre, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ, Ángel Gómez. **La enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1983.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ, Ángel Gómez. **Comprender para transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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

GÓMEZ, José Luis Castro. **Guía práctica de la evaluación en la ESO**. Madrid: EOS, 1999.

GÓMEZ, Loreley Conde; THOMASSET, Aandrés Risso. Programas de formación en el campo de la educación física en Uruguay. *In*: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina**: encontros, diversidades e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GOSÁLBEZ, Alfredo Celdran. **Técnicas para el tratamiento psicopedagógico**. Madrid: Kapelusz, 1989.

GUBA, Egon. **Evaluation and change in education**. Bloomington: the National Institute for the Study of Educational Change, 1968.

GUERRERO, Gladys; D'AMICO, Rosa López; HOJAS, Juan. La formación del recurso humano en educación física; República Bolivariana de Venezuela. *In*: SILVA, Ana Márcia;

BEDOYA, Víctor Molina (org.). **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 239-254.

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

HAMMOND, Robert. **Evaluation at the local level**. Arizona: East Adams Tucson, 1968. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED016547.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

HAMMOND, Robert. **Evaluation in local level**. Belmont: Wadsworth, 1973.

HAMODI, Carolina; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; LÓPEZ-PASTOR, Ana Teresa. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. **Perfiles Educativos**, v. 37, n. 147, 146-161, 2015.

HANSEN, Mark; ALKIN, Marvin; TANNER, Wallace 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.pdf?t=ni7zce>. Acesso em: 2 jun. 2021.

HARLEN, Wynne; JAMES, Mary. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Princeton, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HILL, Archibald Vivian. The heat of shortening and the dynamic constants of muscle. **Proceedings of the Royal Society B**, v. 126, n. 843, p. 136-195, Oct. 1938. DOI: <https://doi.org/10.1098/rspb.1938.0050>

HILL, Mary Frances; EYERS, Gayle Elizabeth. Moving from student to teacher: changing perspectives about assessment through teacher education. *In*: BROWN, Gavin; HARRIS, Lois Ruth (ed.). **The handbook of human and social conditions in assessment**. New York: Routledge, 2016. p. 57-76.

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. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00021>

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOWITT, Lillian. **Prueba práctica en el aula**. México: Uteha, 1968.

HUNSLEY, John *et al.* Controversial and Questionable assessment techniques. *In*: LILIENFELD, Scott; LYNN, Steven Jay; LOHR, Jeffrey (ed.). **Science and Pseudoscience in Clinical Psychology**. 2 ed. New York: The Guildford Press, 2015. p. 42-83.

ICARTE, Gabriel; LABATE, Hugo. Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado

en competencias. **Formación universitaria**, v. 9, n. 2, p. 3-16, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>

JELDRES, Pamela Andrea Saavedra; CAMPOS ESPINOZA, Mónica. Chilean pre-service teachers' perceptions towards benefits and challenges of EFL writing portfolios. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, v. 21, n. 2, p. 79-96, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73116>

JIMÉNEZ, Merlyn. **Evaluación curricular**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

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.

KARP, Grace Goc; WOODS, Marianne. Preservice teacher's perceptions about assessment and it's implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, Jul. 2008.

KERLINGER, Fred. **Investigación del comportamiento**. México: Interamericana, 1975.

KIRK, David. **Physical education futures**. London: Routledge, 2010.

KNEER, Mirian. A description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. **Journal of Teaching in Physical Education**, Texas, v. 5, n. 2, p. 91-106, 1986.

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

LAFOURCADE, Pedro. **Evaluación de los aprendizajes**. Barcelona: Cincel-Kapelusz, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LANDSHEERE, Gilbert. **Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa**. Barcelona: Oikos-Tau, 1988.

LANO, Marciel Barcelos. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LEMUS, Luis Arturo. **Evaluación del rendimiento escolar**. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.

LEVY-VERED, Adi; ALHIJA, Fadia Nasser-Abu. The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment. **Studies in Educational Evaluation**, v. 59, p. 84-93, 2018.

LIENERT, Gustav Adolf. **Testaufbau und testanalyse**. Beltz: Weinheim, 1961.

LIMA, Isabel Salomé Miranda Santos de; ANDRADE, Ana Isabel; COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes da. Teaching practice in teachers' initial training in Cape Verde: supervisors' perspectives. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 3-26, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1448>

LINHARES, Francisco Reginaldo; FRANÇA, Letícia Bezerra; COSTA, Maria da Conceição. Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1259–1273, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31724>.

LÓPEZ-BARAJAS, Emilio. **Fundamentos de metodología científica**. Madrid: UNED, 1988.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. **Prácticas de evaluación en educación física**: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Valladolid: Universidad de Valladolid Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 1999.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. **European Journal of Teacher Education**, v. 31, n. 3, p. 293-311, 2008.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. **Evaluación formativa y compartida en educación superior**. Madrid: Narcea, 2009.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Best practices in academic assessment in higher education: a case in formative and shared assessment. **Journal of Tecnology and Science Education**, Terrassa, v. 1, n. 2, p. 25-39, 2011.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. **Psychology, Society & Education**, Almería, v. 4, n. 1, p. 113-126, maio, 2012.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. **Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, Murcia, v. 29, p. 270-279, jan./jun. 2016. Disponible em: DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42494>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física. In: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018. p. 289-295.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; SICILIA-CAMACHO, Álvaro. Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Turku, v. 42, n. 1, p. 77-97, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; PÉREZ-PUEYO, Ángel. (coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación**: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 2017.



LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; MARTÍNEZ, Luís Fernando; JULIÁN, José Antonio Clemente. La Red de Evaluación Formativa, docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. Red-U. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 2. 2007. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6274>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; KIRK, David; LORENTE-CATALÁN, Eloisa; MACPHAIL, Ann; MACDONALD, Doune. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, London, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; FUENTES; Teresa Nieto; PASCUAL, Cristina Arias; MOLINA, Miriam Soria; FERNÁNDEZ, Carla Garcimartín. La evaluación educativa en la formación inicial del profesorado: ventajas y posibilidades de la evaluación formativa y compartida. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021a. p. 31-52.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; MOLINA, Miriam Soria; PASCUAL, Cristina Arias; FUENTES; Teresa Nieto; FERNÁNDEZ, Carla Garcimartín. ¿Es importante vivir la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado para poder utilizarla como maestro en el futuro? *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021b. p. 193-208.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; PASCUAL, Cristina Arias; MOLINA, Miriam Soria; FUENTES; Teresa Nieto; FERNÁNDEZ, Carla Garcimartín. Cómo desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado: un ejemplo. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021c. p. 265-287.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel *et al.* La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. **Retos**, v. 10, p. 31-40, 2015. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>

LORENTE-CATALÁN, Eloisa; KIRK, David. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. **European Physical Education Review**, London, v. 22, n. 1, p. 1-17, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 549 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

MACDONALD, Barry. The evaluation of the humaniteis curriculum projetc: a holistic approach. **Theory Into Practice**, v. 10, p. 163-167, 1971.

MALAGÓN-PLATA, Luis Alberto. El currículo: una reflexión crítica. **Revista de Investigaciones U.G.C.**, Quindío Colombia, v. 1, n. 1, p. 83-102, marzo, 2005.

MALDONADO-FUENTES, Ana Carolina. Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de one minute paper. **Espacios en Blanco. Revista de Educación** (Serie Indagaciones), v. 1, n. 30, p. 81-98, 2019. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-265>

MARÍN GONZÁLEZ, Yeraldin *et al.* Juego didáctico, una herramienta educativa para el autoaprendizaje en la ingeniería industrial. **Revista Educación En Ingeniería**, v. 6, n. 12, p. 61-68, 2011. DOI: <https://doi.org/10.26507/rei.v6n12.128>

MARÍN-IBÁÑEZ, Ricardo; PÉREZ-SERRANO, Gloria. **Pedagogía social y sociología de la educación**. Madrid: UNED, 1985.

MARK, Melvin; HENRY, Gary. Logic models and content analyses for the explication of evaluation theories: the case of emergent realist evaluation. **Evaluation and Program Planning**, v. 38, p. 74-76, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.03.018>

MARQUES, Rodrigo. **A educação física no exame nacional do ensino médio: trajetória, conceitos e práticas pedagógicas**. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MARQUES, Rodrigo; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Exames estandarizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 1-27, jan./mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2342>  
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.834>

MARQUES, Rodrigo; STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; NEGREIROS, Heitor Lopes; SANTOS, Wagner. Educación física en el examen nacional de escuela secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el periodo 2009-2017. **Calidad en la educación**, Santiago, n. 53, p. 113-146, dic. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.834>

MARTIN, Rudolf. Zur physischen Anthropologie der Feuerländer. **Archiv für Anthropologie**, n. 22, p. 155-217, 1893.

MARTÍNEZ, María José Martínez *et al.* **Problemas escolares: dislexia, discalculia y dislalia**. Madrid: Cincel Kapelusz, 1982.

MATA, Francisco Salvador; GALLEGO, José Luis Ortega. **La evaluación en la educación primaria**. Madrid: UNED, 1998.

MAXIMIANO, Francine Lima. **Autobiografias discentes: narrativas de experiências avaliativas vivências nas aulas de educação física do ensino fundamental, médio e formação inicial**. 2012. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2012.

MAXIMIANO, Francine Lima. **Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em educação física: implicações para a docência**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MEDINA, Antonio Rivilla; CARDONA, José Andújar; CASTILLO ARREDONDO, Santiago; DOMÍNGUEZ, María Concepción Garrido. **Evaluación de procesos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes**. Madrid: UNESCO, 1998.

MEDINA, Antonio Rivilla; SEVILLANO, María Luisa García. **Didáctica**. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid: UNED, 1991.

MELO, Luciene Farias; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; FERRAZ, Osvaldo Luiz; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.18838>

MENDES DA SILVA, Ricardo Perlingeiro. Teoria da justiça de John Rawls. **Revista de informação Legislativa**, Brasília, v. 35, n. 138, p. 193-212, abr./jun. 1998.

MENDES, Evandra Hein; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; MENDES, José Carlos. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3546>

MENDOZA, Alexis López; ARANDIA, Ricardo Bernal. Language testing in Colombia: a call for more teacher education and teacher training in language assessment. **Profile**, Bogotá, v. 11, n. 2, p. 55-70, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3feYTuy>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MERANI, Alberto. **Diccionario de pedagogía**. Madrid: Grijalbo, 1985.

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

MIRANDA, Ana Casas. **Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo**. Valencia: Pormolibro, 1988.

MOLINA, Miriam Soria; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. La transferencia de la evaluación formativa y compartida desde la formación inicial del profesorado de educación física a la práctica real en educación primaria. **Infancia, Educación y Aprendizaje**, Valparaíso, v. 3, n. 2, p. 626-631, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.791>

MÖLLER, Isabel; GÓMEZ, Héctor. Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. **Calidad en la Educación**, n. 41, p. 17-49, dic. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>

MORAES, Marcos; FURTADO, Renata Lira; TOMAÉL, Maria Inês. Redes de Citação: estudo de rede de pesquisadores a partir da competência em informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 181-202, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245212.181-202>.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 145-172, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805809.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MORA-GARCÍA, José Pascual. Las reformas en la historia del currículo en Venezuela: el proceso de implantación de la educación básica 1980-1998. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, v. 15, n. 21, p. 51-88, jul./dic. 2013. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.2464>

MORALES-GONZÁLEZ, Berenice. Del énfasis de la verificación a la co-construcción de espacios dialógicos en época de pandemia. *In: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay.* Curitiba: Appris, 2021. p. 177-192.

MORALES-GONZÁLEZ, Berenice; EDEL-NAVARRO, Rubén; AGUIRRE-AGUILAR, Genaro. Transformar la formación inicial docente: una aproximación a los perfiles de prácticas de evaluación. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1462-1480, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10303>

MORENO, José Alfonso Jiménez; ARROYO, Graciela Cordero. Políticas de evaluación educativa en México y su impacto en formación inicial de profesores. *In: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay.* Curitiba: Appris, 2021. p. 117-136.

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

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOSQUERA, Leonardo Herrera; CASTILLO, Lilian Cecilia Zambrano. Assessment of english learning in a language teacher education program. **GIST Education and Learning Research Journal**, v. 19, p. 193-214, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26817/16925777.709>

NOVAES, Renato Cavalcanti; FERREIRA, Marcos Santos; MELLO, João Gabriel de. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 146-160, 2014.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, Antonio. (coord.). Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OETTEKING, Bruno. Rudolf Martin. **American Anthropologist**, v. 28, p. 414-417, 1926. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1926.28.2.02a00070>

OLIVEIRA, Mathews Costa. **Avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de educação física escolar:** produção de práticas para atuação na educação básica. 2016. Relatório de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2016.

OMONTE RIVERO, Abraham. **La investigación en ciencias sociales.** Santa Fe: El Cid Editor, 2009.

PALÁCIOS, Andrés Picos; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. **Revista de Educación**, Mar del Plata, v. 361, p. 279-305, maio/ago. 2013.

PARENTI, Carlos Alberto. La educación física en Argentina: ¿Diferencias y similitudes en Enrique Romero Brest y Alejandro Joaquín Amavet?. 10 Congreso Argentino de Educación

Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. **Anais [...]**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata: Departamento de Educación Física, 2013.

PARNELL, Richard William. Behavior and physique. *In*: ARNOLD, Edward (ed.). **Circadian variation in human stature**. London: Chronobiol, 1958. p. 121-126.

PAULA, Sayonara Cunha de. **Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na Educação Física escolar**: diálogos com os alunos das universidades federais. 2015. Relatório de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PAULA, Sayonara Cunha de. **Avaliação educacional na formação de professores em educação física**: uma análise em oito países da América Latina. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PAULA, Sayonara Cunha de. **Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física**: um estudo comparado na América Latina. 2022. 168 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

PAULA, Sayonara Cunha de; FERREIRA NETO, Amarílio; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 802-830, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v29i72.5326>

PAULA, Sayonara Cunha de; FERREIRA NETO, Amarílio; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. 1-10, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.09.005>

PAULA, Sayonara Cunha de; FERREIRA NETO, Amarílio; STIEG, Ronildo; CASSANI, Juliana Martins; VIEIRA, Aline Oliveira; SANTOS, Wagner. Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, p. 1-14, 2018c. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2957>

PENNEY, Dawn; BROOKER, Ross; HAY, Peter; GILLESPIE, Lorna. Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. **Sport, Education and Society**, Philadelphia, v. 14, n. 4, p. 421-442, 2009.

PERASSI, Zulma. El Portfolio: un dispositivo que democratiza la evaluación educativa. **Debate Universitario**, v. 8, n. 15, p. 27-41, 2019.

PÉREZ, Ramón Juste; GARCÍA, José Manuel Ramos. **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**. Madrid: Rialp, 1989.

PÉREZ, Ramón Juste; GARCÍA, José Manuel Ramos. **Pedagogía experimental**. Madrid: UNED, 1990.

PÉREZ, Ramón Juste; GARCÍA, José Manuel Ramos. **Tratado de educación personalizada**. Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp, 1986.

PÉREZ, Ramón Juste; MARTÍNEZ, Lucio Aragon. **Evaluación de centros y calidad educativa**. Madrid: Cincel, 1992.

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

PLACEK, Judith. Conceptions of success in teaching: busy, happy, good? *In*: TEMPLIN, Tomas Jay; OLSON, Janice (org.). **Research on teaching in physical education**. London: C.I.C. Big Ten Symposium, 1983.

PLESSI, Paola. **Evaluar: cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración**. Madrid: Narcea, 2017.

POLETO, Fábila Maria Boreli. **Avaliação educacional e a formação de professores em Educação Física: uma análise nas instituições privadas de ensino superior**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

POLETO, Fábila Maria Boreli; FROSSARD, Matheus Lima; SANTOS, Wagner. As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 542-568, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7057>

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea235320121916>

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; BRAGA, Adriana Eufrásio; SOUSA, Leandro Araújo; DAMASCENO, Ednaceli Abreu; TROMPIERI FILHO, Nicolino. Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. **Educação & Linguagem**, v. 3, n. 1, p. 63-73, jun. 2016.

POPHAM, James. **Manual de evaluación educativa**. Madrid: Anaya, 1980.

POPHAM, James. **Problemas y técnicas de la evaluación educativa**. Madrid: Anaya, 1980.

QUEZADA, Ignacio Pizarro. El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile). **Revista Universitaria Ruta**, v. 16, n. 1, p. 7-18, set. 2014.

QUINTANA GUERRA, Francisco; MATO CARRODEGUAS, María del Carmen; PALMÉS, Francisco Robaina. La habilidad musical: evaluación e instrumentos de medida. **El Guiniguada**, Las Palmas de Gran Canaria, n. 20, p. 141-150, 2011.

RAMO, Zacarías Traver; GUTIÉRREZ, Ricardo Ballarín. **La evaluación en la educación primaria**. Teoría y práctica. Madrid: Escuela Española, 1995.

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

REINA, Juan José; ALIENDE, Enrique; RODRÍGUEZ, Adolfo. **Proyecto curricular de educación primaria: qué, cómo, cuándo, enseñar y evaluar**. Madrid: Escuela Española, 1993.

REYNAGA-ESTRADA, Pedro; FERNÁNDEZ, Vicente Teófilo Muñoz; ACOSTA, Juan Josué Morales; ROSA, Néstor David Briseño. La formación profesional en educación física en México: antecedentes, situación actual y retos futuros. *In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). Formación profesional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 197-214.

RHODES, Garth; TALLANTYRE, Freda. Evaluación de las habilidades básicas. *En: BROWN, Sally; GLASNER, Angela (ed.). Evaluar en la universidad: problemas y enfoques*. Madrid: Narcea, 2003. p. 129-143.

RODRÍGUEZ TRUJILLO, Nacarid. Retos de la formación de docentes en Venezuela. **Revista de Pedagogía**, v. 25 n. 73, p. 3-12, 2004.

RODRÍGUEZ, Gregorio; IBARRA, María Soledad. **e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior**. Madrid: Narcea, 2011.

RODRÍGUEZ, Héctor Cruz; GARCÍA, Enrique González. **Evaluación en el aula**. México: Trillas, 1982.

ROMERO-MARTÍN, Rosario; FREILE-ARANDA, Antonio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; CASTEJÓN-OLIVA, Francisco Javier. The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education. **Revista Infancia y Aprendizaje**, London, v. 37, n. 1, p. 1-32, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

ROSALES, Carlos. **Criterios para una evaluación formativa**. Madrid: Narcea, 1984.

ROSAS, Ricardo *et al.* Estandarización de la Escala Wechsler de Inteligencia Para Adultos: Cuarta Edición en Chile. **Psykhé**, Santiago, v. 23, n. 1, p. 1-18, mayo, 2014.

ROSS, William Donald; WILSON, Nicholas. A stratagem for proportional growth assessment. **Acta Paediatrica**, Belgica, v. 28, p. 169-182, 1974.

ROTGER, Bartolomé. **Evaluación formativa**. Madrid: Cincel, 1990.

RUIZ, Graciela Hoyos. **La formación del profesorado de educación física en México: necesidad de un cuerpo troncal**. 2015. 319 f. Tese (Doutorado en Educación) – Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Extremadura. Mérida, España, 2015.

RUIZ, José María. **Cómo hacer una evaluación de centros educativos**. Madrid: Narcea, 1996.

SALAZAR, Sixto Renè Ruiz; LOAIZA, Gerónimo René Ruiz. Proceso de formación profesional en cultura física en el Ecuador. *In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (org.). Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios.* Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 149-171.

SALINAS, Dino Fernández. **¡Mañana examen!**. Barcelona: Graó, 2002.

SAMBRANO, Jazmín; STEINER, Alicia. **Los mapas mentales: agenda para el éxito.** Caracas: Alfadil Ediciones, 1999.

SÁNCHEZ, Sergio Cerezo. **Diccionario de las ciencias de la educación.** Madrid: Santillana, 1988.

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, Santamaría Fernández; SANTAMARÍA, Pablo; ABAD, Francisco José. **Matrices.** Test de Inteligencia General. Madrid: TEA Ediciones, 2015.

SANTOS, Pablo Mattos. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da educação.** 2017. Relatório de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2017.

SANTOS, Pablo Mattos; STIEG, Ronildo; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da educação. XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 20. 2017, Goiânia. **Anais [...].** 2017, Goiânia.

SANTOS, Rosângela Pires. **Psicomotricidade.** São Paulo: Course Pack, 2006.

SANTOS, Wagner. **Avaliação na educação física escolar: análise de periódicos do século XX.** 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS, Wagner. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção.** Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, Wagner; MAXIMIANO, Francine Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay.** Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Wagner; MAXIMIANO, Francine Lima; FROSSARD, Matheus Lima. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p. 739-752, jul./set. 2016.

SANTOS, Wagner; PAULA, Sayonara Cunha; STIEG, Ronildo. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em educação física na América Latina. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 99-116, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8353>



SANTOS, Wagner; MATHIAS, Bruna Jéssica; MATOS, Juliana Martins Cassani; VIEIRA, Aline Oliveira. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, p. 191-202, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895>

SANTOS, Wagner *et al.* A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 27-37, 2016b. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2737>

SANTOS, Wagner; FROSSARD, Matheus Lima; MATOS, Juliana Martins Cassani; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2018a. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.63067>

SANTOS, Wagner; VIEIRA, Aline Oliveira; STIEG, Ronildo; MATHIAS, Bruna Jéssica; CASSANI, Juliana Martins. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-16, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3005>

SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo; OLIVEIRA, Mathews Costa; VIEIRA, Aline de Oliveira; CASSANI, Juliana Martins; FERREIRA NETO, Amarílio. Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 287-308, jan/abr. 2019b. DOI: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.19243>

SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo; CASSANI, Juliana Martins; VIEIRA, Aline Oliveira; FERREIRA NETO, Amarílio. Ensino da avaliação educacional na formação de professores de educação física. *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai**. Curitiba: Appris, 2018b. p. 63-75.

SANTOS, Wagner; GAMA, Jean Carlos Freitas; PAULA, Sayonara Cunha; SANTOS, Pablo Mattos; STIEG, Ronildo. Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en la formación inicial de profesores: análisis de la producción académica en los países latinoamericanos hispanohablantes. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021a, p. 17-32.

SANTOS, Wagner; FERREIRA, Suerllem Lyrio; ZEFERINO, Wagner Rodrigues; STIEG, Ronildo. La enseñanza de la evaluación educativa en la formación de profesores de la Universidad Federal de Espírito Santo – Brasil. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021c, p..

SANTOS, Wagner; POLETO, Fábila Maria Boreli; STIEG, Ronildo; NEGREIROS, Heitor Lopes, CASSANI, Juliana Martins. El currículo y la concepción de formación de cursos de educación física: implicaciones para la enseñanza de la evaluación. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay**. Curitiba: Appris, 2021d, p. 211-232.

SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo; PALMA, Efred García; SARNI, Mariana; PÉREZ, David López; CANTERA, Luciana. Evaluación en la formación docente en educación física de Brasil, Colombia y Uruguay: qué y para qué los profesores de los cursos evalúan. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021e. p. 233-264.

SANTOS, Wagner *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 153-179, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S010246982014000400008>

SANTOS, Wagner *et al.* Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. **Motriz**, Rio Claro, v. 22, n. 1, p. 62-71, jan./mar. 2016a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201600010009>

SANTOS, Wagner *et al.* Ensino da avaliação educacional na formação de professores de educação física. *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018b. p. 63-75.

SANTOS, Wagner *et al.* A constituição de um corpus de saberes teóricos e práticos para o ensino da avaliação. *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018c. p. 215-224.

SARNI, Mariana. La evaluación del aprendizaje en formación docente: aportes conceptuales para una posible lectura crítica. **ISEF Digital**, Montevideo, año 7, p. 1-18, abr. 2004.

SARNI, Mariana. **La evaluación en educación física escolar**. 2006, 152 f. Disertación (Maestría en Educación. Énfasis en curriculum y evaluación) – Programa de Postgrado en Educación, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2006.

SARNI, Mariana. **Evaluación en educación física**: entre teorías y prácticas. Ciudad de General Pico: Grupo Pampeano, 2018.

SARNI, Mariana; RODRÍGUEZ, Luisa. **Buenas prácticas de evaluación del aprendizaje**: conocimiento e ideología. Montevideo: Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, 2013.

SARNI, Mariana; CAL, Franco; PÉREZ-LÓPEZ, David; PEREYRA, Gastón; CANTERA, Luciana. Investigaciones sobre evaluación del aprendizaje en formación profesional docente en Uruguay (2011-2019). *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021, p. 351-398.

SARNI, Mariana *et al.* La evaluación del aprendizaje en educación física: aportes surgidos de la investigación (2006-2016). *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai, 2018. p. 271-287.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. *In*: TYLER, Ralph; GAGNÉ, Robert; SCRIVEN, Michael (ed.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SEP. **Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo**. Libro 4. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. México: SEP, 2013.

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

SILVA, Gabriel Ferreira Bomfim Pessoa; CARDOSO, Bruna dos Santos; FRANCO, Karina Duarte; MOSCON, Daniela Campos Bahia. 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**, Salvador, v. 17, p. 1-22, 2018.

SMITH, Lisa; HILL, Mary; COWIE, Bronwen; GILMORE, Alison. Preparing teachers to use the enabling power of assessment. *In*: WYATT-SMITH, Claire; KLENOWSKI, Valentina; COLBERT, Peta (ed.). **Designing assessment for quality learning**. Dordrecht: Springer, 2014. p. 303-323.

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

SOARES, Talita Emídio. **O Saeb em debate: avanços e desafios da política nacional de avaliação da educação básica**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SOLER-FIÉRREZ, Eduardo; GONZÁLEZ-SOLER, Antonio. **Evaluación continua**. Barcelona: CEAC, 1974.

SOTO-ARDILA, Luis Manuel; CARRASCO, Ana Caballero; CARVALHO, José Luis; GARCÍA, Luis Manuel Casas. Nuevo método de análisis cualitativo mediante software para el análisis de redes sociales de la percepción grupal hacia las matemáticas. **Pixel-BIT Revista de Medios Educación**, n. 58, p. 27-50, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.73356>

STAKE, Robert. The countenance of educational evaluation. **Teacher's College Record**, n. 68, p. 523-540, 1967.

STIEG, Ronildo. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura**. 2016, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

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. 55, p. 82-119, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>

STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en Latinoamérica. **Revista Papeles**, v. 14, n. 27, p. 54-78, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1152>

STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Concepciones de evaluación y de formación en educación física: un análisis comparativo entre cursos de

Latinoamérica. 2021. *En*: Actas del I Congreso Internacional de Comunicación Intercultural (IKIKO), 1. Sevilla. **Anais [...]**. 2021, Sevilla/España.

STIEG, Ronildo; PAULA, Sayonara Cunha; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação educacional na América Latina: autores de referência nas disciplinas específicas. *En*: XVII ENCUESTRO NACIONAL XII INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y III ENCUESTRO DE EXTENSIÓN, 15., 2018, Montevideo. **Anais [...]**. 2018, Montevideo.

STIEG, Ronildo; VIEIRA, Aline Oliveira; FROSSARD, Matheus Lima; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. 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. 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3cYVdKK>. Acesso em: 17 mar. 2021.

STIEG, Ronildo; VIEIRA, Aline Oliveira; FROSSARD, Matheus Lima; MELLO, André da Silva; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner. 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. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v34i4p589-609>

STIEG, Ronildo; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves; VENTORIM, Silvana; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; SANTOS, Wagner. Evaluación en la formación de profesores de educación física en América Latina: enfoque en las bibliografias en asignaturas específicas. *En*: SANTOS, Wagner; STIEG, Ronildo (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021, p. 153-176.

STIEG, Ronildo *et al.* Formação inicial em educação física e avaliação: contribuições das biografias da educação. *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018b. p. 77-98.

STIEG, Ronildo *et al.* Formação inicial e avaliação educacional: uma análise das bibliografias da educação física. *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018c. p. 99-120.

STIEG, Ronildo *et al.* Avaliação na formação inicial em educação física: práticas de leituras e apropriações discentes. *In*: SANTOS, Wagner (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai. Curitiba: Appris, 2018d. p. 121-135.

STIEG, Ronildo *et al.* Prescrições de práticas avaliativas na formação docente em Educação Física nas IES da América Latina. *In*: II CONGRESSO EM COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (CONCAVE), 2., 2021, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, 2021.

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

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. **Evaluación de procesos y evaluación de productos**. Madrid: Paidós, 1987.

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. **Evaluación sistemática**. Guía teórica y práctica. Madrid: Paidós, 1993.

SUÁREZ, Andrés Yáñez. **Dificultades en el aprendizaje**. Un modelo de diagnóstico e intervención. Madrid: Siglo XXI, 1987.

SUASNÁBAR, Claudio. Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 30, p. 112-135, jul./dic. 2017.

TABA, Hilda. La evaluación de los resultados del currículo. *In*: TABA, Hilda. **Elaboración del currículo**. Buenos Aires: Troquel, 1974. p. 407-448.

TEJADA FERNÁNDEZ, José. La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. **Revista de Educación**, n. 354, p. 731-745, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>

TELLES, Cassiano; KRÜGER, Leonardo Germano; MARQUES, Marta Nascimento; KRUG, Hugo Norberto. A formação de professores de educação física: a avaliação das disciplinas teórico-práticas na licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Contexto & Educação**, Unijuí, v. 29, n. 92, p. 190-214, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2014.92.190-214>

TENBRINK, Terry. **Evaluación**. Guía práctica para profesores. Madrid: Narcea, 1991.

TINNING, Richard. Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. **Revista de Educación**, Deakin, n. 311, p. 123-134, 1996.

TODESCHINI, Roberto; BACCINI, Alberto. **Handbook of bibliometric indicators: quantitative tools for studying and evaluating research**. Milano: Wiley-VHC, 2016.

TORO, Josep; CERVERA, Montserrat. **T.A.L.E.** Test de análisis de lectoescritura. Madrid: Editorial Antonio Machado libros, 2015.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Educação física e esporte: da teoria pedagógica ao pressuposto do direito**. Disponível em: <https://bit.ly/3tRDCuW>. Acesso em: 24 mar. 2021.

TYLER, Ralph. General statement on evaluation. **Journal of Educational Research**, n. 35, p. 492-501, 1942. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1942.10881106>

TYLER, Ralph. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: Illinois, 1950.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VAL, Maria da Graça Costa *et al.* **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

VALETT, Robert. **Tratamiento de los problemas de aprendizaje**. Madrid: Kapelusz, 1990.

VEAL'S, Mary Lou. Pupil assessment issues: a teacher educator's perspective. **Quest**, Houston, v. 40, n. 2, p. 151-161, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483896>

VERDUGO, Miguel Ángel. **Evaluación curricular**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

VIEIRA, Aline Oliveira. **Por uma teorização da avaliação em Educação Física: práticas de leitura por narrativas imagéticas**. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

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

WOOLKFOLK, Anita Hoy. **Psicología educativa**. New York: Prentice-Hall, 1994.

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

XU, Yuenting; BROWN, Gavin. Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. **Teaching and Teacher Education**, n. 58, p. 149-162, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

YAO, Wenjing. **The preparation of assessment literate teachers: examining language testing and assessment courses in China and New Zealand**. 2020. Unpublished thesis (Ph.D.) – The University of Auckland, Auckland, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2292/50132>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ZABALZA, Miguel Ángel. **La evaluación formal del currículum**. Madrid: Narcea, 1987.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diseño y desarrollo del currículum**. Madrid: Narcea, 1988.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Evaluación de actitudes y valores**. Madrid: UNED, 1988.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Evaluación del aprendizaje de los estudiantes**. Madrid: Narcea, 1991.

ZAZZO, René. **Manual para el examen psicológico del niño**. París: Putt, 1962.

ZEFERINO, Wagner Rodrigues. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na Educação Física: das orientações normativas às produções dos livros didáticos**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, 2020.

ZIBAS, Dagmar. A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 233-247, nov. 1999.

## FONTES

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

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

ÁLVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. **Razones y propuestas educativas**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

ALVAREZ, Maria Luisa Suarez. **Currículo en acción de conocimientos con juegos cooperativos**. Santiago: Automind Impresos Universitarios, 1997.

ALVES, Elizabeth; ACEVEDO, Rosa. **La evaluación cualitativa: reflexión para la transformación de la realidad educativa**. Valencia: Editorial Cerenid, 2002.

AMARISTA, Magaly; CAMACHO, Maria. **Planificación instruccional**. Barinas UNELLEZ: Fondo Editorial, 2004.

AMENGUAL, Bartolome Rotger. **Evaluación formativa**. Madrid: Editorial Cincel, 1992.

ANDER EGG, Ezequiel. **La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores**. Rio de La Plata: Editorial Magisterio, 1993.

ARÉVALO GONZÁLVES, Carles; ARRIBAS, Teresa Lleixà. **Didáctica de la educación física**. Barcelona: Editorial Graó, 2010.

ARGENTINA. Ministerio de gobierno. Programa de evaluación diagnóstico e investigación de la aptitud física y la salud. **Plan General 1997**. Provincia de Buenos Aires. 1998.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa: un punto de vista cognitivo**. México: Editorial Trilhas, 1983.

AUTORES VARIOS. **Jornadas de actualización en educación física y deportes**. La Mancha: Universidad de Castilla. 2001.

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

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

BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, Domingo. **Evaluar en educación física**. 10 ed. Madrid: INDE Editorial, 2010.

BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, Domingo. **Evaluar en educación física**. 5 ed. Madrid: INDE Editorial, 1997.

BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, Domingo. **Iniciación a los deportes de equipo**: del juego al deporte : de los 6 a los 10 años. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1986.

BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, Domingo. Perspectivas de la evaluación en educación física y deporte. **Apunts: Educación Física I Esports**, Barcelona. n. 31, p. 5-156, 1993.

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.

BOSCO, Carmelo. **La fuerza muscular**: aspectos metodológicos. Barcelona: Editorial INDE, 2000.

BRUZUAL, Toledo; SÁNCHEZ, Juan. Aproximaciones teóricas para una evaluación cualitativa. JORNADAS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y EDUCATIVA, 4., 1998, València. **Ponencia**. Valencia: Universidad de Carabobo, 1998.

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

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

BUSTOS, Félix. **Mutaciones en evaluación**: versión ampliada y revisada en función del constructivismo y de la actual ley general de educación. San Andres y Providencia: (SEFE), archivo f-Doc. 26, 1996.

CAMILLONI, Alicia; CELMAN, Susana; LINTWIN, Edith; PALAU, Maria del Carmen de Maté. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CARLINO, Florencia; AUGUSTOWSKY, Gabriela Paula; DI ALESSIO, María Beatriz; SINGER, Laura. **La evaluación educacional**: historia, problemas y propuestas. Buenos Aires: Editorial Aique, 1999.

CARRETERO, Mario *et al.* **Proceso de enseñanza aprendizaje**. Barcelona: Editorial Aique, 1998.

CARRETERO, Mario. **Constructivismo y educación**. Buenos Aines: Editorial Paidós, 1993.

CARTER, Lindsay. **Factores morfológicos que limitan el rendimiento humano**. Argentina, 2004. Disponible em: <http://www.intinatacion.com.ar/Rendimiento.html>. Acceso em: 4 jun. 2021.

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 de aprendizajes y competencias**. Madrid: Editorial Pearson, 2012.

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 CASTILLO, Lisandro. **El currículo educacional al alcance del educador**. Santiago: Editorial Libart, 2002.

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

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

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

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

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

CHILE. Ministerio de Educación. **Programas de estudio de asignatura/bases curriculares**. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación, 1998.

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

COLL, César Salvador. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona: Paidós Iberica, 1996.

COLL, César Salvador; BARBERÁ, Elena Gregori; ONRUBIA, Javier Goñi. La atención de la diversidad en las prácticas de evaluación. **Journal for the Study of Education and Development**, v. 23, n. 90, p. 111-132, 2014. DOI: 10.1174/021037000760087991.

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.

COLOMBIA. [Constitución (1991)]. **Constitución política de Colombia**. Santa Fé de Bogotá, 1991.

COLOMBIA. **Decreto 1860 de 1994**. Reglamenta la Ley 115. Santa Fé de Bogotá, 1994.

COLOMBIA. Institución Universitaria Cesmag. **Boletín de Investigaciones n° 21**. Pasto: Facultad de Educación, 2010.

COLOMBIA. Institución Universitaria Cesmag. **Boletín de Investigaciones n° 23**. Pasto: Facultad de Educación, 2011.

COLOMBIA. **Ley 115 de 1994**. Ley General de Educación. Santa Fé de Bogotá, 1994.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional y Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. **La problemática de la evaluación escolar en Colombia**. Bogotá: Editorial Presencia, 1987.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **La evaluación en el aula y más allá de ella**. Santa Fé de Bogotá, 1997.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Las escuelas como un proyecto cultural**. Santa Fé de Bogotá, 1988.

COLOMBIA. **Resolución 2151 de 1996**. Reglamento de la Ley 115. Santa Fé de Bogotá, 1996.

COLOMBIA. **Resolución 2343 de 1996**. Santa Fé de Bogotá, 1996.

CONTRERAS, Onofre Jordán. **Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista**. Barcelona: Inde Publicaciones, 1998.

CORRALES, Nidia; FERRARI, Silvia; GÓMEZ, Jorge; RENZI, Gladys. **La formación docente en educación física: perspectiva y prospectiva**. Buenos Aires: Editorial Noveduc, 2010.

CORREDOR, Mario. **A enseñar se aprende: manual de técnicas metodológicas para la enseñanza**. Barinas: Fondo Editorial UNELLEZ (FEDUEZ), 2005.

CORREDOR, Mario. **Las pruebas de rendimiento académico**. Barinas: Fondo Editorial UNELLEZ (FEDUEZ), 2004.

CORREDOR, Mario. **Técnicas metodológicas: teoría y bases psicológicas**. Barinas: UNELLEZ, s/d.

DE HEGEDUS, Jorge. **La ciencia del entrenamiento deportivo**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1984.

DE LA TORRE, Saturnino. **Innovación curricular proceso, estrategias y evaluación.** Madrid: Editorial Dykinson, 1994.

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

DEVIS, José Devís; VELERT, Carmen Pairó. **Nuevas perspectivas curriculares en educación física:** la salud y los juegos modificados. Barcelona: Editorial INDE, 1997.

DÍAZ, Jordi Lucea. **La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas.** Barcelona: Editorial INDE, 1999.

DÍAZ, Jordi Lucea. **La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física.** Madrid: Editorial INDE, 2005.

ECUADOR. Ministerio de Educación. **Ley orgánica de Educación Intercultural.** Quito: Gobierno de la Republica del Ecuador, 2010.

ECUADOR. Ministerio del Deporte. **Plan curricular de la educación física.** Quito: Gobierno de la Republica del Ecuador, 2010.

ENTWISTLE, Noel. **La comprensión del aprendizaje en el aula.** Barcelona: Paidós Iberica, 1991.

ESPARZA ROS, Francisco. **Manual de cineantropometría.** Madrid: Editorial Femedé, 1993.

EUROFIT. Comité de expertos sobre la investigación en materia de deporte. Test europeo de aptitud física EUROFIT. **Revista de Investigación y Documentación sobre Ciencias de la Educación Física,** Madrid, n. 12-13, 1989.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. **Evaluación y cambio educativo:** el fracaso escolar. Madrid: Morata, 1998.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. **Las tareas de la profesión de enseñar.** Madrid: Editorial Siglo XXI, 1994.

FLOOD, Dennis. **Practical math for health fitness professionals.** Champaign: Human Kinetics Publishers, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar:** nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones Argentina, 2002.

FUENTES, Mylvia; CHACÍN, Migdy; BRICEÑO, Magally. **La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento.** Caracas: E.T.P.D.B, 2003.

GALLEGO-BADILLO, Rómulo. **Saber pedagógico:** una visión alternativa. Barcelona: S.A. Escuela Española, 1995.

GARCÍA GONZÁLVEZ, Felicidad. **Diseño y desarrollo de unidades didácticas**: educación primaria. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996.

GARCÍA MANSO, Juan Manuel; NAVARRO VALDIVIESO, Manuel; RUIZ CABALLEO, José Antonio. **Pruebas para la valoración de la capacidad motriz en el deporte**: evaluación de la condición física. Madrid: Gymnos, 1996.

GEORGE, James; FISHER Garth; VEHR, Pat. **Tests y pruebas físicas**. Barcelona: Paidotribo, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. **El currículo**: una innovación sobre la práctica. Madrid: Editorial Morata, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Editorial Morata, 1996.

GÓMEZ, Jorge Roberto. **La educación física en el patio**: una nueva mirada. Buenos Aires: Editorial Stadium, 2002.

GRIS, Geronimo. **Apuntes de la cátedra**. Buenos Aires: Recopilación, 2008.

GRIS, Geronimo; DOLCE, Pablo; GIACCHINO, Diego; LENTINI, Nestor. Estudio somatotípico en la población activa de Argentina. **Apuntes, Medicina de l'esport**, Buenos Aires, v. 144, p. 35-40, 2004.

HAAG, Herbert; DASSEL, Hans. **Tests de la condición física**: en el ámbito escolar y la iniciación deportiva. Málaga: Editorial Hispano Europea, 1995.

HAHN, Erwin. **Entrenamiento con niños**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

HAWES, Michael; SOVAK, Daniela. Morphological prototypes, assessment and change in elite athletes. **Journal of Sports Sciences**, v. 12, n. 3, p. 235-242, 1994. DOI: 10.1080/02640419408732168

HEIN, Andreas; TAUT, Sandy. El uso de información evaluativa externa con fines formativos en establecimientos educacionales chilenos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 3, n. 2, p. 160-181, 2010.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan Luis *et al.* **La evaluación en educación física**: investigación y práctica en el ámbito escolar. Madrid: Editorial Graó, 2004.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan Luis. La evaluación de la enseñanza: una necesidad al servicio de la mejora de la calidad del proceso de aprendizaje. **Aula de Innovación Educativa**, n. 115, p. 7-11, 2002.

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.

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

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

- IBAR, Mariano Albiñana. **Manual general de evaluación**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2002.
- JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. La función pedagógica de la evaluación. *In: BALLESTER, Margarita et al. Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó, 2000.
- JORQUERA, Claudio Aceituno. **El trabajo de investigación en educación media**. Santiago de Chile: Editorial Don Bosco, 2000.
- KIRKENDALL, Don; GRUBER, Joseph; JOHNSON, Robert. **Measurements and evaluation for physical educators**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1987.
- KUZNETSOV, Viktor. **Metodología del entrenamiento de la fuerza para deportistas de alto nivel**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1989.
- LAFOURCADE, Pedro. **Evaluación de los aprendizajes**. Bogotá: Editorial CINCEL, 1972.
- LAFOURCADE, Pedro. **La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros**. México: Editorial Trillas, 1998.
- LAÍÑO, Fernando. **Actividad física en el siglo XXI: ¿nos alejamos de nuestro diseño evolutivo?**. Buenos Aires: Inédito, 2010.
- LAÍÑO, Fernando. **Aptitud física y criterios para la selección de aspirantes para cursar la carrera de profesor de educación física**. Tesis de Graduación. Buenos Aires, Argentina. 1998.
- LAÍÑO, Fernando. **Epidemiología de la actividad física**. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Salud Ediciones, 2004.
- LAMAS, Ana María. **La evaluación de los alumnos: acerca de la justicia pedagógica**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2006.
- LENTINI, Nestor *et al.* Biotipos de los deportistas de alto rendimiento. **Fisio sport**, Buenos Aires, p. 1-7, 2004.
- LENTINI, Nestor; VERDE, Pablo. El método combinado: una propuesta específica en proporcionalidad antropométrica. **Revista Archivos de Medicina del Deporte**, Madrid, v. 3, n. 101, p. 56-60, 2004.
- LEVINE, David; KREHBIL, Timothy; BERENSON, Mark. **Estadística para administración**. Madrid: Editorial Prentice Hall, 2001.
- LITWIN, Julio; FERNÁNDEZ, Gonzalo. **Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1977.
- LOPATEGUI CORSINO, Edgar. **Naturaleza, concepto y contenido de la fisiología del ejercicio**. Sulamed: Costa Rica, 2003.
- LÓPEZ-CHICHARRO, José *et al.* **Transición aeróbica-anaeróbica: concepto, metodología de determinación y aplicaciones**. Madrid: Editorial Master Line & Prodigio, 2004.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; PÉREZ BRUNICARDI, Darío. Análisis y debates sobre la evaluación en educación física. **Novedades Educativas**, Buenos Aires, n. 157, p. 1-7, enero, 2004.

MACDOUGALL, Duncan; WENGER, Howard; GREEN, Howard. **Evaluación fisiológica del deportista**. Malaga: Editorial Paidotribo, 1995.

MALINA, Robert; BOUCHARD, Claude; BAR-OR, Oded. **Growth, maturation, and physical activity**. Champaign: Human Kinetics. 2004.

MARFELL-JONES, Michael; OLDS, Tim; STEWART, Arthur; CARTER, Lindsay. **Manual ISAK**: estándares de medidas antropométricas internacionales. Sudafrica: Librería Nacional de Australia, 2001.

MARIÑO, Germán. Creatividad y constructivismo: una mirada desde la educación popular. **Revista Planteamientos Escuela Pedagógica Exerimental**, Santafé de Bogotá, v. 1, año 1, p. 1-6, ago. 1992.

MARTIN, Dietrich; NICOLAUS, Jürgen; OSTROWSKI, Christine; ROST, Klaus. **Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2004

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

McARDLE, William; KATCH, Frank; KATCH, Víctor. **Fundamentos de fisiología del ejercicio**: energía, nutrición y rendimiento humano. Madrid: Editorial Williams & Wilkins, 1996.

MEINEL, Kurt; SCHNABEL, Gunter. **Teoría del movimiento**: motricidad humana. Buenos Aires: Stadium, 1987.

MÉXICO. Educación Básica Primaria. **Plan de estudios**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2009.

MÉXICO. Educación Básica Secundaria. **Programa de estudios educación física**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2006.

MÉXICO. Educación Física I. Antología. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio. **Reforma de la Educación Secundaria**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2006.

MÉXICO. Educación Física II. Antología. Segundo taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. **Reforma de la Educación Secundaria**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2007.

MÉXICO. **Plan de Estudios**. Licenciatura en Educación Física. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2002. p. 21-25, 35-46 y 47-52.

MÉXICO. **Plan de Estudios**. Licenciatura en educación física. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2002. p. 37-38.

MÉXICO. **Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I.** Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Física. 4° Semestre. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2003.

MÉXICO. **Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II.** Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Física. 4° Semestre. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2004.

MÉXICO. **Programa de estudios educación física primaria.** Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2009.

MÉXICO. **Programa de estudios educación física secundaria.** Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2006.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP). Educación Básica Primaria. **Programa de estudios.** Educación Física. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2009.

MOLINA, Denyz Luz; LOVERA, Zoleida. **Fundamentos filosóficos de la educación bolivariana.** Caracas: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales, 2007.

MOLINA, Denyz Luz; LOVERA, Zoleida. **Metodología para la configuración de proyectos de aprendizajes.** Caracas: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales, 2006.

MOLNAR, Gabriel. **Entrenamiento y deporte infantil.** Montevideo: Rosgal, 1996.

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

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

MONTENEGRO ALDANA, Ignacio Abdón. **Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos.** Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.** Paris: Santillana, 1999.

MORROW, James Jr.; JACKSON, Allen; DISCH, James; MOOD, Dale. **Measurement and evaluation in human performance.** Champaign: Human Kinetics Publishers, 1995.

MOSSTON, Muska. **La enseñanza de la educación física.** Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1996.

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

NIEVES, Juvenal Herrera. **Interrogar o examinar: un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo.** 2. ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 1997.

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

ONTORIA, Antonio Peña; GÓMEZ, Juan Pedro; MOLINA, Ana Rubio. **Potenciar la capacidad para aprender y pensar**. 2. ed. Madrid: Narcea, 2000.

PANCORBO SANDOVAL, Armando Enrique. **Medicina del deporte y ciencias aplicadas al alto rendimiento y la salud**. Madrid: EDUCS, 2002.

PATE, Russell; SHEPHARD, Roy. Characteristics of physical fitness in youth. *In*: GISOLFI, Carl; LAMB, David (ed.). **Perspectives in exercise science and sports medicine**. Indianapolis: Benchmark Press, 1989. p. 211-222.

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

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel Ignacio. Modelos metodológicos de investigación educativa. *En*: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Editorial Morata, 1996. p. 99-118.

PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar**. 3. ed. Madrid: Editorial Graó, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

PILA TELEÑA, Augusto. **Evaluación de la educación física y los deportes**. Olimpia San José: Editorial Costa Rica, 1988.

PLATONOV, Vladimir Nikolaevich. **Teoría general del entrenamiento deportivo**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 1993.

RAMÍREZ, Jesús Viciano. **Planificar en educación física**. Barcelona: Inde Publicaciones, 2002.

RODRÍGUEZ-ROJO, Martín. **Días escolares para maestros**. Valladolid: Editorial I.I.C.E., 2004.

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

SALES, José Blasco. **La evaluación de la educación física en primaria: una propuesta práctica**. Madrid: Editorial INDE, 2001.

SALES, María Teresa. **La evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva de la complejidad**. Montevideo, Uruguay, 2003.

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.

SALINAS, Dino Fernández. Evaluación responsabilidad compartida. **Cuadernos Pedagógicos**, Sevilla, n. 250, 1996.



SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. **Revista Enfoques Educativos**, Universidad de Chile, v. 5, n. 1, p. 69-80, 2003.

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

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, 1996.

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

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Hacer visible lo cotidiano**. Madrid: Akal, 1990.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **La evaluación**: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe, 1995.

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

SCHWART, Susan; POLLISHUKE, Mindy. **Aprendizaje activo**: una organización de la clase centrada en el alumnado. Madrid: Narcea Ediciones, 1995.

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

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

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

VALDIVIELSO, Fernando Navarro. Entrenamiento adaptado a los jóvenes. **Revista de educación**, Madrid, n. 335, p. 61-80, 2004.

VENEZUELA. **Constitución Nacional**. Caracas: República Bolivariana de Venezuela, 1999.

VENEZUELA. **La educación bolivariana**: políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio. Caracas: Ministerio de Educación y Deporte, 2004.

VENEZUELA. **Ley orgánica de educación**. Caracas: República de Venezuela, 1980.

VENEZUELA. **Modelo teórico curricular de la escuela y liceo bolivariano**. Caracas: Ministerio de Educación y Deporte, 2004.

VENEZUELA. **Orientaciones generales para la sistematización en el marco del acompañamiento y seguimiento de la educación bolivariana**. Caracas: Ministerio de Educación, 2005.

VENEZUELA. **Programas de estudios de educación media y diversificada**. Caracas: Ministerio de Educación, 1985.

VENEZUELA. **Programas de la primera y segunda etapa de educación básica**. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1998.

VENEZUELA. **Reglamento de la ley orgánica de educación**. Caracas: República Bolivariana de Venezuela, 1999.

VENEZUELA. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. **Estrategias y recursos instruccionales**. Caracas: UPEL, 1996.

VERKHOSHANSKY, Yuri. **Todo sobre el método pliométrico**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2006.

WASSERMAN, Karlman; WHIPP, Brian; CASABURI, Richard. Control respiratorio durante el ejercicio. **Revista de Actualización en Ciencias del Deporte**, Buenos Aires, v. 2, n. 6, p. 285-297, 2004.

WEINECK, Jurgén. **Entrenamiento óptimo: cómo lograr el máximo rendimiento**. Madrid: Hispano Europea, 1988.

WILMORE, Jack; COSTILL, David; KENNEY, Larry. **Fisiología del esfuerzo y del deporte**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 1998.

ZATSIORSKI, Vladimir. **Metrología deportiva**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

## GLOSSÁRIO

**A avaliação como justiça pedagógica:** faz juízos de valor sobre os processos de aprendizagem e os resultados com vista à sua melhoria, pelo que a avaliação deve ser realizada de forma justa, seguindo princípios de diagnóstico e de equilíbrio reflexivo, para que a aprendizagem possa ser compreendida em situação educacional presente no contexto escolar. Com base no princípio da justiça pedagógica, o professor deve dominar os tipos de instrumentos indicados, caso contrário não atingirá o objetivo da avaliação e não poderá garantir sua contribuição para a dinâmica da aprendizagem significativa (LAMAS, 2006).

**Abordagem teórica:** entendida como aquela que oferece as bases epistemológicas de uma dada área de conhecimento e, portanto, influencia as maneiras de se constituir uma determinada concepção de avaliação (STIEG; SANTOS, 2020).

**Agentes da avaliação:** são determinados pelos sujeitos que a realizam, ou seja, variam de acordo com o papel do avaliador e do avaliado nesse processo. São eles que realizam o processo de avaliação seguindo diretrizes previamente estabelecidas (CASANOVA, 1997). Os agentes de avaliação são constituídos por: autoavaliação, heteroavaliação e coavaliação. Entender que todos os agentes avaliadores são importantes e a articulação entre eles torna os processos avaliativos mais abrangentes, ao mesmo tempo em que favorece aspectos objetivos, subjetivos e colaborativos (STIEG *et al.*, 2022).

**Álbuns de fotos:** tipo de material que consiste em arquivar um conjunto de fotografias referentes a uma sequência didática ou a um período escolar e que permitem acompanhar os processos de ensino e aprendizagem.

**Âmbito psicopedagógico da avaliação:** a avaliação centra-se na recolha de informação psicopedagógica relevante e útil para o fim a que se destina. É necessário obter informações sobre os resultados do processo de aprendizagem, mas principalmente sobre o desenvolvimento que cada aluno tem nele (MEDINA *et al.*, 1998).

**Registro anedótico:** instrumento de observação direta. Recolhe diversos acontecimentos da vida do aluno na escola: comportamentos inusitados e repetitivos, episódios significativos, incidentes agradáveis e desagradáveis (BUISAN; MARÍN, 1984). Mera descrição de algum comportamento observado que parecia importante para os propósitos da avaliação (CABRERA; ESPÍN, 1986). Técnica de coleta de dados por observação. Deve também descrever o contexto e as anotações ou interpretações do observador (ZABALZA, 1988). Descrição escrita das observações que os professores fizeram de seus alunos (TENBRINK, 1991).

**Apresentação escrita:** o aluno constrói um texto no qual expressará todos os aspectos de seu trabalho que lhe parecem verdadeiramente significativos (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Apresentação oral:** a forma de apresentação pode ser variada, incluindo produções, gravações, vídeos ou uso de objetos. O aluno pode mostrar a evolução de seu desempenho, sua melhora progressiva, discutir os problemas e aspectos que ainda não conseguiu resolver (CAMILLONI *et al.*, 1998).

**Arquivo anedótico:** são descrições escritas das observações que os professores fizeram de seus alunos. Essas descrições são notas factuais e não interpretações do que aconteceu (TENBRINK, 1991).

**Assembleias:** as assembleias, e sua posterior manifestação de acordos ou desacordos, permitem que os participantes incorporem atitudes, normas e valores através das razões e argumentos que são utilizados, bem como o grau de tolerância às opiniões alheias, respeito a ordem de intervenção e o estabelecimento de acordos. Nesses casos, trata-se de criar um contexto e tarefas suficientemente ricas para que, além de provocar o aprendizado, ocorra um processo de diálogo que possibilite visualizar a consolidação ou mudança progressiva de aprendizagem (AHUMADA, 2005).

**Assessment:** avaliação do desempenho do aluno considerada individualmente (MEDINA *et al.*, 1998).

**Atividade de resolução de problemas:** o aluno deve encontrar a solução para problemas que exigem tornar os conceitos aprendidos funcionais. Facilitam a assimilação de procedimentos como a resolução de problemas, pois o aluno, ao trabalhar nestas situações, não só põe em jogo os conceitos abordados, mas também adquire gradualmente essa ferramenta para depois colocá-la em prática em situações do seu dia a dia (ESCAMILLA; PLANÍCIES, 1995).

**Atividades de descoberta:** a avaliação é concebida como um procedimento de descoberta de fatos ou “descobrimento de valores”, preparatório para outro referente à real atribuição. É apenas um procedimento decisório na medida em que determina publicamente um estado de coisas no qual outras decisões podem se basear (HOUSE, 1994).

**Atividades de evocação:** são aquelas em que o aluno é solicitado a recuperar informações sem fornecer pistas que facilitem a recordação. Podem adotar diferentes modalidades: interrogativas, frases ou textos completos, gráficos ou desenhos incompletos (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Atividades de identificação e categorização de exemplos:** o aluno, por evocação ou reconhecimento, tem de estabelecer relações entre conceitos. Ela pode ser levantada de diferentes maneiras; em situações abertas (o aluno procura exemplos), ou mais fechadas (os exemplos que ele tem que escolher ou as categorias que ele tem que escolher são expostos às categorias que ele deve usar) (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Atividades expositivas temáticas:** o aluno deve realizar uma composição ou exposição oral ou escrita organizada sobre uma determinada área do conhecimento. Pode ser uma solicitação geral, mais concreta ou específica em que o aluno realizará dois ou mais conceitos, estabelecendo semelhanças ou diferenças entre eles (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Autoavaliação institucional:** é uma estratégia de revisão e melhoria do desenvolvimento, significa que um centro gera processos e formas de trabalho visando a autoavaliação do que é feito continuamente (ZABALZA, 1987). Inspeção sistemática realizada por uma escola, subsistema ou indivíduo sobre seu efetivo funcionamento, com o objetivo de melhorá-lo (BORREL, 1995).

**Autoavaliação:** avaliação feita pelo aluno do desempenho educacional que obteve (BERNARDO, 1982). Capacidade de valorizar o trabalho ou atividades realizadas por si mesmo (SÁNCHEZ, 1988). Avaliação que o próprio educando faz do seu esforço no processo de formação. Reflexão sobre a prática individual e coletiva para tirar conclusões que melhorem o desenvolvimento profissional (PÉREZ; GARCÍA, 1989). Ocorre quando o indivíduo ou grupos avaliam seu desempenho permanentemente. Por isso, costuma ser representado pela lógica da subjetividade, na medida em que o sujeito autoavaliado passa a fazer parte das avaliações e toma consciência de seus acertos e insucessos.

**Autodiagnóstico:** reconhecimento pelo sujeito de seus próprios sucessos e fracassos em sala de aula (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Autorrelato:** pode ser considerado como uma técnica de avaliação complementar à observação. Exige do professor uma capacidade de análise e pode apresentar diferentes modalidades. O sujeito expressa os pontos fortes e fracos em sua própria área de conhecimento, que são, em sua opinião, a maior conquista e sua maior dificuldade como professor (ROSALES, 2000).

**Avaliação antropométrica:** corresponde à mensuração dos indivíduos sob diversas perspectivas morfológicas, sua aplicação ao movimento e os fatores que influenciam o movimento. Através da aplicação de uma série de medidas feitas no corpo e a partir delas, são elaborados índices e previsões de composição corporal para medir e descrever o físico. O uso de medidas antropométricas é comum em áreas como movimento humano, fisiologia e ciências aplicadas à saúde (STIEG; SANTOS, 2020).

**Avaliação aplicada:** processo sistemático e rigoroso de coleta de dados incorporado ao processo educacional desde o seu início, para que seja possível ter informações contínuas e significativas para conhecer a situação, formar juízos de valor a respeito dela e tomar as decisões adequadas para continuar a atividade educativa e melhorá-la progressivamente (CASANOVA, 1995).

**Avaliação artística:** representação narrativa das descobertas do avaliador. A indução e a observação são essenciais para que seja realizada (ROSALES, 1984).

**Avaliação ativa e espontânea:** implica que os conteúdos de ensino sejam vivenciados pelos alunos como ativos e espontâneos. Para realizá-la, recomenda-se o uso de trabalhos em grupo não competitivos, bem como o ensino e a descoberta recíprocos. Consiste também no reconhecimento, por parte dos alunos, do porque e do motivo pelo qual chegaram a um determinado nível de aprendizagem, principalmente em relação ao esforço ou trabalho que precisam fazer (STIEG; SANTOS, 2020).

**Avaliação autêntica:** pressupõe que a aprendizagem contextualizada precisa ser avaliada autenticamente e, portanto, a avaliação consiste na resolução de tarefas complexas e motivadoras, nas quais os alunos utilizarão seus conhecimentos prévios e uma variedade de habilidades complexas para resolver problemas reais ou complexos e gerar respostas originais. Seu principal objetivo é identificar o que os alunos sabem e o que fazem com o que sabem, utilizando instrumentos que permitem a recuperação de evidências reais e experiências significativas em torno de diversos tipos de conhecimento. Existem três dimensões para o ensino ou avaliação autêntica: ser realista sobre a área que está sendo avaliada; ser relevante

para o aluno; e promover a socialização dos alunos (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004; AHUMADA, 2005).

**Avaliação baseada no currículo:** também chamada de avaliação curricular, pertence à chamada avaliação formativa e baseia-se no registro contínuo do comportamento do aluno e na ideia de que a melhor forma de avaliar as suas necessidades se dá em função dos requisitos curriculares de seu contexto escolar específico (VERDUGO, 1994).

**Avaliação baseada no método científico:** fundamenta-se nos princípios que consideram como a verdadeira essência da racionalidade e do método científico e, portanto, é resultante de muitos estudos de avaliação considerados bons (sem descartar os ruins). Consiste basicamente de uma abordagem que é ensinada em centros de ensino superior e promovida na literatura, apresenta muitas virtudes (HOUSE, 1994).

**Avaliação colegiada:** nela os dados são contrastados, comentados, integrados, para se chegar a uma avaliação objetiva, ajustada e abrangente de cada aluno (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação com foco no desempenho:** é entendida como uma etapa do processo educacional que visa verificar sistematicamente o grau de alcance dos objetivos. Testes que provocam respostas pertencentes ao campo cognitivo (conhecimentos e habilidades intelectuais) são geralmente utilizados para verificar a eficácia dos objetivos na área afetiva ou psicomotora. Embora as situações de teste nestas áreas tenham algumas características que as diferenciam, podem ser incluídas em uma tabela de classificação comum, referente aos resultados de aprendizagem e desempenho de comportamentos previstos na declaração dos objetivos correspondentes (DELGADO, 2010).

**Avaliação como aprendizagem:** posiciona a avaliação explicitamente como atividades de ensino e aprendizagem (EARL, 2003). Embora isso possa ser visto como uma simples variação da avaliação para a aprendizagem, a ambição é que os processos de avaliação não sirvam ao propósito de informar a avaliação, mas, em vez disso, visem criar aprendizes autorregulados (CLARK, 2015).

**Avaliação como pesquisa:** o termo pesquisa refere-se à existência de um processo planejado, sistemático e contínuo de coleta de informações que são utilizadas para redirecionar, validar ou invalidar estratégias, práticas, instrumentos e tipos de interações. A avaliação é entendida como uma janela através da qual é possível ver o rumo que os processos de ensino e de aprendizagem estão tomando ou o estado em que se encontram esses processos. Também pressupõe, sobretudo, muita vontade por parte dos envolvidos nos processos avaliativos,

principalmente do professor, que deve ter uma visão abrangente do papel da educação e da avaliação (PEREZ; BUSTAMANTE, 1996).

**Avaliação como prática investigativa:** apoiada na teoria de Lev Vygotsky, investe na busca do ainda não saber da criança, anunciando possibilidades concretas para a reconstrução do paradigma teórico da avaliação. Trabalha com o estímulo da busca pelo conhecimento por meio da reflexão sobre as diferentes possibilidades e a produção do novo, valorizando também a heterogeneidade (STIEG *et al.*, 2018).

**Avaliação comparativa:** defente que devem ser combinados os dados obtidos através das medições e os coletados nas observações (IBAR, 2002).

**Avaliação comunicativa:** a sua dimensão comunicativa significa que a avaliação é entendida como um fator adicional ao processo de ensino que surge após a sua conclusão e se reflete na comunicação dos seus resultados aos destinatários. A intenção comunicativa da avaliação preside à ideia de que todo o processo influencia decisivamente os seus componentes, razão pela qual destaca a importância da utilização de critérios e indicadores, tanto no planejamento da avaliação como na elaboração de juízos de valor e na comunicação dos resultados aos agentes diretamente envolvidos no processo. Dessa forma, a análise das práticas avaliativas deve levar em conta o quê e o porquê de determinados resultados (MONEDERO MOYA, 1998).

**Avaliação consensual:** baseada em estilos socializados, pressupõe que os objetivos da avaliação devem ser conhecidos e pretendidos por todos os usuários, colocando toda a comunidade escolar na posição de avaliadores. Avalia todos os elementos do currículo e outras variáveis que influenciam a escola, porém, cada um deles deve ser avaliado e analisado separadamente e através dos procedimentos adequados para cada um deles (IBAR, 2002).

**Avaliação construtivista:** significa reconhecer as possíveis formas de compreensão dos processos de aprendizagem, tanto pelos professores como pelos próprios alunos. Esse processo também está inserido na situação de ensino. Nela, o conceito de ensino e aprendizagem gera um conhecimento qualitativo de avaliação, que é concebido como um processo contínuo, formativo, interativo e global. Com isso, avalia-se o progresso alcançado pelos alunos, configurando a avaliação individual ou em grupo de forma construtiva, em que significados e valores pessoais adquirem importância fundamental. Seu postulado interativo exige a relação com o outro no processo de construção do conhecimento (MONEREO, 2009).



**Avaliação contextualizada (contextual):** aquela que é realizada levando em consideração o ambiente em que ocorre um processo específico de ensino-aprendizagem (MEDINA *et al.*, 1998). Focada no contexto do objeto de avaliação funciona como diagnóstico. Destina-se a identificar problemas, necessidades e expectativas da população avaliada e que não foram contemplados nos objetivos. Serve para descobrir as contradições entre os propósitos das atividades avaliadas e os efeitos observados (CERDA, 2000).

**Avaliação contínua:** o carácter contínuo ou progressivo da avaliação confere-lhe uma dimensão formativa, deixando de lado uma revisão modificadora dos aspectos ou elementos do modelo didático que a requerem. É uma avaliação com consequências para a tomada de decisão, que ocorre no início, durante e no final do processo. Isso implica que cada sessão de avaliação tem um significado cumulativo. Por ser contínuo e ter função formativa, seu objetivo é observar, monitorar e analisar periodicamente os processos e resultados, promovendo avanços positivos e identificando dificuldades específicas que devem ser cuidadosamente abordadas. O importante é que os sujeitos participantes se sintam satisfeitos, motivados e predispostos a se esforçar e progredir nos processos de ensino e aprendizagem. É aquela que consiste em manter um controle sistemático do desempenho do aluno e sua adequação à estratégia didática planejada. Seu objetivo essencial é adequar os objetivos e a metodologia ao ritmo particular da aula ou do aluno, para corrigir as deficiências e inadequações que surgem por meio de procedimentos didáticos corretivos e recuperativos (ZABALZA, 1988).

**Avaliação contra-hegemônica:** defende a necessidade de a avaliação contribuir para a emancipação do indivíduo, pois é inevitável a compreensão do fato educacional/social como unidade básica, com as dificuldades inerentes ao seu carácter objetivo/subjetivo, individual/sistêmico, moldado ao longo do tempo. A concepção contra-hegemônica de avaliação implica aprender diferentes premissas e considera a realidade como uma construção social e não como algo meramente objetivo em si e puramente externo ao indivíduo. A avaliação deve necessariamente considerar aspectos reflexivos e emancipatórios para sua formulação, de modo que a avaliação se torne significativa e funcional para os sujeitos nela envolvidos (SALES; TORRES, 1993).

**Avaliação contraposta:** método utilizado para facilitar a tomada de decisões justas e honestas. Tem como objetivo oferecer um sistema útil de procedimentos visando produzir situações alternativas a partir de dados, antes de fazer julgamentos (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Avaliação contrastante:** forma de avaliação elaborada com o intuito de fornecer a quem faz as decisões, evidências para agir. Utiliza o método adversarial, no qual dois grupos de avaliadores investigam os prós e os contras de um programa para classificar os problemas de forma honesta e aberta (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Avaliação criativa:** assume a criatividade como um fenômeno complexo e, portanto, deve ser abordada de forma sistêmica (ou ecossistêmica) em que todos os seus componentes sejam interativos. Refere-se ao uso de qualquer instrumento ou estratégia capaz de fornecer informações sobre emoções, sensibilidades e desejos. A avaliação da criatividade também deve estar aberta a estratégias, situações e ambientes que levem em conta o impacto, o grupo, a satisfação e o bem-estar de quem cria e participa do resultado.

**Avaliação crítica artística:** desenvolvida por Eisner (1971) consiste na avaliação, levando em consideração a compreensão das especificidades da situação em que os processos de ensino são desenvolvidos.

**Avaliação curricular:** como uma avaliação “na vitae” em que o avaliar assume elementos do currículo, como os objetivos, conteúdos, metodologia e recursos. Este parece ser o significado mais frequentemente adotado na legislação educacional (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação curricular:** é definida como a operação de comparar e contrastar os métodos e conteúdos do currículo, bem como a quantificação e qualificação dos resultados, tanto do processo de ensino-aprendizagem como daqueles processos e resultados, produto da inovação e implementação curricular (GENOVARD; GOTZENS, 1990).

**Avaliação da ação docente:** visa aprimorar a ação instrucional-educativa. Consiste em estimar o nível real de realização pretendida e formação abrangente alcançada pelos alunos e pelo sistema educacional como um todo. Deve ser limitada à sala de aula e ao centro. É concebida como uma avaliação colaborativa e crítico-reflexiva (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação da aprendizagem:** é a etapa anterior ao desenvolvimento do currículo adaptado às necessidades individuais e ajuda a determinar os componentes que estão na base das dificuldades de aprendizagem. É paralela ao desenvolvimento do processo didático; situa-se na fase final do referido processo (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação da certificação:** ocorre quando a decisão é expressa em termos de sucesso ou fracasso em relação a um processo de aprendizagem (DE KEETLE; ROEGIERS, 1995).

**Avaliação da orientação:** processo de avaliação que conclui em uma decisão de orientar como uma ação dentro de um determinado sistema – de uma pessoa com base no contexto –, necessidades, características e resultados anteriores do sistema ou da pessoa afetada (DE KETALE; ROEGIERS, 1995).

**Avaliação de acreditação:** é aquela que comprova os estudos realizados, primeiramente aos alunos e seus pais, e também à sociedade (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação de atitudes:** é a avaliação de tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras, de certa forma, e agindo de acordo com essa avaliação. É um claro propósito de melhorar os sujeitos avaliados e o próprio processo de formação (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação de centros:** a análise de um centro educacional nada mais é do que mergulhar no estudo da localidade, entendida como um processo que caminha lado a lado com o próprio processo de educação (PÉREZ; GARCÍA, 1989). Com a avaliação dos centros, o objetivo é modificar as atitudes do contexto escolar e gerar uma atitude reflexiva que também dê confiança na capacidade de progredir (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Avaliação de classificação:** também entendida como avaliação de certificação e referente ao desempenho das pessoas que permite que elas sejam classificadas em relação a outras (DE KETALE; ROEGIERS, 1995).

**Avaliação de competências:** propõe uma competência graduada em níveis, que está presente nos alunos de forma diferenciada. Portanto, requer o uso de metodologias variadas para seu reconhecimento e estabelece uma categoria predominante. Em cada nível, a competência é vista como uma potencialidade ou habilidade para representar uma situação problemática e resolvê-la, explicar sua solução, controlá-la e posicionar-se nela. Cada competência tem a ver com a capacidade de criar e comparar textos, realizar operações, medir e integrar dados numéricos e quantidades em um contexto. Além da aplicação de instrumentos e suas análises fragmentadas, a avaliação deve permitir o diálogo direto entre seus atores, reconhecendo seus estados de competência como ponto de partida para sua qualificação progressiva em um processo que nunca termina e cujos efeitos se inserem em um projeto de sociedade que sabe conviver com as diferenças (BOGOYA MALDONADO, 1999).

**Avaliação de conceitos:** avaliar conceitos envolve verificar em que medida sua compreensão foi produzida por meio de diversas atividades (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação de coparticipação:** é uma avaliação que, a partir dos critérios mais claros possíveis construídos e elaborados por contraste e transação e troca colaborativa entre os

membros da turma, decide onde eles vão chegar e por que, estabelecendo a busca por uma objetividade (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação de critérios:** consiste basicamente em avaliar o comportamento em relação à realização individual com base em uma meta previamente definida (IBAR, 2002; AHUMADA, 2005), refletindo o crescimento intraindividual, sejam habilidades ou possibilidades para seu desenvolvimento (CASANOVA, 1997; CASTRO-RUBILAR *et al.*, 2004). Por sua natureza tecnológica, tendo em vista os resultados que pode oferecer (MONEDERO MOYA, 1998), essa avaliação implica na formulação de objetivos educacionais prévios para orientar todo o processo e, conseqüentemente, permitir uma análise rigorosa dos resultados (AMENGUAL, 1989).

**Avaliação de efeitos ou repercussões:** em alguns casos, refere-se à determinação do alcance dos objetivos de um programa ou, na sua falta, a avaliação de efeitos externos corresponde ao que alguns chamam de avaliação de impacto, que nada mais é do que as mudanças ou modificações que determinado programa ou atividade produz entre as pessoas e, em geral, seus efeitos são mais imediatos (CERDA, 2000).

**Avaliação de incidentes críticos:** um conceito promovido por Flanegan na década de 1950. Trata-se de proceder a um estudo detalhado de ações especialmente significativas de sucesso ou fracasso no ensino (ROSALES, 1984).

**Avaliação de modelos curriculares:** implica avaliar a concepção do currículo como um projeto cultural e simbólico que reúne as bases para a formação continuada do aluno e se configura como elemento básico do desenvolvimento profissional do professor (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação de processos e estratégias de aprendizagem:** é uma avaliação que não se limita a avaliar os produtos finais, mas também avalia o desenvolvimento metacognitivo (aquisição de habilidades) que o aluno deve adquirir paralelamente à assimilação de novos conteúdos (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação de Progressos da Aprendizagem (SEPA):** desenvolvido e implementado pelo Centro de Medição da Pontifícia Universidade Católica do Chile, é um sistema de avaliação externa e consiste em um conjunto de testes que avaliam a aprendizagem alcançada pelos alunos do 1º ao 8º ano nas disciplinas de Linguagem e Matemática. Os clientes SEPA são principalmente escolas individuais ou grupos de escolas aconselhadas e/ou geridas por fundações. Os testes SEPA incluem questões de múltipla escolha que são corrigidas pelo

Centro para manter a confidencialidade, e questões de desenvolvimento que são corrigidas por professores apoiadas por uma rubrica (HEIN; TAUT, 2010).

**Avaliação de saída (*Outward Bound*):** a avaliação que Smith, Gabriel, Schotty Padia (1976) criaram e chamaram de *Outward Bound* é incomum por usar métodos quantitativos e qualitativos. As duas partes foram tratadas separadamente e ambas foram incluídas no relatório final (HOUSE, 1994).

**Avaliação de seleção:** é um tipo de avaliação vinculada à avaliação de certificação. Ela ocorre a priori (DE KETALE; ROEGIERS, 1995).

**Avaliação de sistemas:** em geral, a avaliação de sistemas é entendida como um acompanhamento global das redes educacionais com o objetivo de traçar séries históricas de desempenho dos sistemas, o que permite verificar tendências ao longo do tempo com o objetivo de reorientar as políticas das instituições públicas de ensino (FREITAS *et al.*, 2014).

**Avaliação democrática liberal:** é preciso considerar o interesse social e público acima dos interesses privados dos indivíduos. Na prática, a avaliação pode ser ainda mais democratizada expandindo as opções de avaliação para todos os grupos e estendendo a avaliação pública a todas as opções públicas. Nada na avaliação liberal (favorecendo ao máximo a escolha) impede que ela seja utilizada para fins privados (HOUSE, 1994).

**Avaliação democrática:** entende que as partes interessadas cuidam da avaliação e tomam decisões sobre ela juntos. A partir da abertura, flexibilidade, liberdade e atitude participativa que sustentam um diálogo de qualidade, constrói-se o conhecimento sobre a realidade educacional avaliada. Democratizar a avaliação significa torná-la comunicativa, dialogante, utilizando suas informações e dados como diagnóstico de disfunções e necessidades, principalmente para intervir nos elementos que compõem o processo educativo. Além disso, deve ser concebida como uma prática justa, orientada eticamente e pautada pelos princípios de transparência, motivação e participação/negociação (SANTOS GUERRA, 2000).

**Avaliação diacrônica:** é uma avaliação sistemática integrada na atividade educativa, com o objetivo de alcançar a melhoria contínua através do conhecimento do processo avaliado (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação diagnóstica:** também chamada de preditiva (COLL; MARTÍN, 1996; DELGADO, 1996), permite obter informações prévias do aluno antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem (AMENGUAL, 1989; CERDA, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012), permitindo ao professor apreciar suas disposições, atitudes,

sentimentos, valores ou referências, a fim de orientar seu planejamento (SANTOS GUERRA, 1996; HIDALGO; SILVA, 2003). É aquela cuja missão específica é determinar as características da situação inicial para a implementação de determinado processo didático e servir de base para decisões sobre sua programação ou desenho (ROSALES, 2000). É aquela que se inicia com a detecção das dificuldades que o aluno tem na aprendizagem escolar. Caso não consiga dar uma resposta satisfatória a essas dificuldades, o caso é encaminhado em primeira instância (SUÁREZ, 1987).

**Avaliação diagnóstico-democrática:** é realizada com o objetivo de identificar os pontos fracos e fortes dos alunos, a fim de informar estratégias futuras para o professor e o aluno. Permite identificar o progresso e as dificuldades dos alunos no início, durante e no final da aula. Essa concepção concebe que a avaliação como diagnóstico contribui para a melhoria da aprendizagem. Verifica o progresso e as dificuldades do aluno, auxiliando na tomada de decisão (STIEG *et al.*, 2018).

**Avaliação diagnóstico-formativa:** implica a integração de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, podendo ter momentos formalizados que enfatizam uma ou outra categoria. Recomenda-se que o aluno participe desse processo, praticando: solidariedade e inclusão; autoavaliação como ação reflexiva; e a organização da avaliação, concedendo subsídios para que o professor avalie seu próprio trabalho e planeje sua continuidade. Entende-se que a prática avaliativa implica um processo diagnóstico contínuo, baseado em uma ação reflexiva do aluno na tomada de consciência e de toda a equipe pedagógica para reconhecer e localizar as prioridades educativas (STIEG *et al.*, 2020).

**Avaliação dialética da totalidade:** o termo total consiste nos princípios da globalidade, integralidade com articulação entre paradigmas e métodos, entre teoria e prática. Diferentemente do termo integral adotado por alguns autores para se referir à unidade das partes com o todo, na dialética da totalidade, a avaliação assume os mesmos indicadores utilizados para a pesquisa científica, além de se basear nos princípios da unidade dialética e unidade na diversidade (CERDA, 2000).

**Avaliação dialético-libertadora:** a abordagem dialética é a necessidade de análise, de conhecer as reais possibilidades de trabalho, o que implica: partir da prática, refletir sobre a prática e transformar a prática. Nesse caso, a avaliação deve auxiliar e garantir a formação integral do sujeito por meio da mediação da construção efetiva do conhecimento e da aprendizagem por todos os alunos (STIEG *et al.*, 2018).

**Avaliação didática:** elemento do processo didático que por sua vez é seu objetivo. Refere-se aos elementos e dimensões do processo didático (professores, alunos, conteúdos, metodologia, recursos e contextos) (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação do contexto:** a avaliação também pode incidir sobre outros agentes que intervêm no processo de aprendizagem: centro educativo ou sistema educativo. O contexto tem caráter instrumental, é complexo, dinâmico e define um conjunto de inter-relações que afetam toda a organização (MEDINA *et al.*, 1998). É um termo cunhado por Guba e Stufflebeam para se referir a uma avaliação que serve para tomar decisões necessárias para um melhor alcance dos objetivos de um programa educacional em andamento, e como o próprio nome indica, corresponde a avaliar o conjunto de fatos, coisas ou circunstâncias que envolvem o processo educacional (CERDA, 2000).

**Avaliação do desenvolvimento curricular:** é uma espécie de reflexão baseada nos princípios de justificação e desenvolvimento dos projetos curriculares que se está realizando, que permite analisar e avaliar as linhas gerais do processo de desenvolvimento curricular (ZABALZA, 1988).

**Avaliação do professor:** tipo de avaliação que estuda e analisa a eficiência do professor. Seu objetivo é encontrar indicadores que permitam aos gestores, pesquisadores e formadores de educadores melhorar a qualidade do ensino (PÉREZ; GARCÍA, 1990).

**Avaliação do programa:** processo sistemático de coleta e análise de informações confiáveis e válidas para tomar decisões sobre um programa educacional. Esse processo, na medida em que é rigoroso, controlado e sistemático, constitui-se em um modo de pesquisa que hoje é conhecido pelo nome de pesquisa avaliativa (DE LA ORDEN, 1985).

**Avaliação ecológica:** propõe examinar o ambiente atual e futuro em que a vida do aluno se desenvolverá. A partir da análise desse ambiente, são obtidos dados sobre as necessidades de apoio do indivíduo na área de trabalho e também em outras áreas da vida pessoal e social (VERDUGO, 1994). Também chamado de etnográfica, baseia-se na observação naturalista das interações de ensino e aprendizagem, como ocorrem em sala de aula. Um objetivo essencial na observação é detectar se as dificuldades de aprendizagem podem ser derivadas de fatores ambientais (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação educacional:** aborda as âmbitos: aprendizagem do aluno, desempenho docente, programas, centros educacionais, instituições e sistemas educacionais (SANTOS; PAULA; STIEG, 2019). Processo abrangente, sistemático, gradual e contínuo que visa avaliar as

mudanças produzidas no comportamento do aluno, a eficácia dos métodos e técnicas de ensino, a capacidade científica e pedagógica dos professores, a adequação dos programas e planos de estudo e tudo o que possa afetar a qualidade da educação (SOLER-FIÉRREZ; GONZÁLEZ-SOLER, 1987).

**Avaliação edumétrica:** partindo do pressuposto de que todos os alunos são diferentes e que o ensino deve ser adaptado a eles, esta concepção entende que, reunidas as condições necessárias para o ensino, espera-se que uma alta porcentagem de alunos alcance a aprendizagem desejada. Ela concebe que todos os alunos podem aprender desde que o ensino seja adaptado às suas necessidades educacionais. Nesse sentido, cada aluno é comparado e, portanto, a avaliação é definida com base em critérios. O educador gradativamente escala o papel de guiar os processos de aprendizagem até que os alunos alcancem os objetivos propostos (MUÑOZ VEGA, 2006).

**Avaliação emancipatória:** privilegia a avaliação que ocorre no processo, em que o professor analisa todas as atitudes do aluno durante a execução de uma tarefa avaliativa para aprimorar os assuntos (STIEG *et al.*, 2018).

**Avaliação externa:** por sua vez, é definida por Ibar (2002) e Mateo Andrés (2006) como aquela cuja responsabilidade básica recai sobre órgãos ou agentes externos à instituição avaliada. Nela, o avaliador externo distancia-se dos objetivos avaliados, na medida em que deve conferir objetividade e credibilidade aos resultados obtidos (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997; CERDA, 2000). É a avaliação que se realiza fora do ambiente escolar e que visa oferecer aos componentes do sistema educativo outro ponto de vista que deve ser agregado à avaliação interna que realizam. Deve ser um elemento de contraste que enriquece o processo educativo e deve ter uma dimensão propedêutica e nunca inquisitorial. É aquela realizada por agentes avaliadores que não intervêm nos atos ou processos que pretendem avaliar (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995, STIEG *et al.*, 2021).

**Avaliação final:** são estabelecidas conexões entre o conhecimento prévio e o novo. Sua função geral é quantitativa, prevalecendo os aspectos somativos, qualificativos e credenciadores. Seus tipos de decisões incluem promoção, reciclagem, atribuição e qualificação (AHUADA, 2005). Ela pode afetar os resultados e estabelecer um controle de qualidade e um grau de relação entre os produtos e suas necessidades (AMENGUAL, 1989). Por isso, é considerado terminal, somativo ou transferencial (ROSALES, 2000). Ocorre ao final do processo para definir, ao final dela, como se deu a relação com as previsões iniciais e determinar o que pode ser melhorado no futuro (REINA, 1993). É responsável por produzir



reflexão e síntese sobre o que foi alcançado no período de tempo planejado para realizar a aprendizagem. Essa avaliação final não precisa necessariamente ser somativa (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação flexível:** é aquela que leva em conta os objetivos educacionais e os critérios de avaliação estabelecidos no currículo (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Avaliação formativa (concepção):** tem como principal objetivo regular o processo de ensino e aprendizagem e é realizada durante o desenvolvimento desse processo. A partir de uma perspectiva cognitiva da aprendizagem, propõe-se investigar as dificuldades de aprendizagem dos alunos para articular as ações que levam à sua superação. Ela defende que o professor deve determinar o nível mínimo que deseja que seus alunos atinjam e considera, dependendo da situação inicial, a evolução e a participação de cada aluno. Na avaliação formativa, o resultado obtido pelo aluno é comparado com outros obtidos anteriormente. Assim, o progresso é avaliado em relação à sua avaliação inicial, observando se os níveis mínimos foram atingidos em determinados critérios previamente estabelecidos. Cada aluno é avaliado como se fosse único (STIEG *et al.*, 2018; STIEG; SANTOS, 2021).

**Avaliação formativa alternativa:** introduz outros procedimentos que devem levar à mudança da cultura avaliativa atual. Centra a avaliação individualmente no aluno à luz da sua própria aprendizagem. Permite ao avaliador criar uma história avaliativa sobre o indivíduo ou o grupo. A avaliação tende a ser idiossincrática. Fornece informações avaliativas de uma forma que facilita a ação curricular. Permite que os alunos participem de sua própria avaliação (AHUMADA, 2005).

**Avaliação formativa compartilhada:** é um conceito que estabelece a união entre os conceitos de avaliação formativa e avaliação compartilhada. Na perspectiva dos autores, a avaliação formativa é entendida como aquela que deve facilitar e dar importância à participação dos alunos nos processos avaliativos, através de diferentes técnicas: autoavaliação, avaliação pelos pares e avaliação dialógica. A avaliação compartilhada refere-se aos diálogos que o professor mantém com seus alunos sobre os processos de ensino-aprendizagem. Esse tipo de diálogo pode ser individual ou em grupo e geralmente é baseado em processos prévios de autoavaliação ou revisão por pares. O desenvolvimento de processos de avaliação compartilhada está intimamente relacionado com a transferência de responsabilidade na sala de aula e o envolvimento dos alunos na tomada de decisões que afetam os processos de aprendizagem. A união destes dois conceitos permite o conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos e dos processos educativos que se desenvolvem no

contexto avaliado, além de facilitar a intervenção do aluno nos processos de avaliação (autoavaliação e avaliação partilhada) (LÓPEZ -PASTOR, 2005; LÓPEZ-PASTOR *et al.*, 2021).

**Avaliação formativa contínua:** dentre os aspectos formativos são avaliados: o processo entendido como parte intrínseca da aprendizagem; a integralidade que inclui todos os elementos que intervêm na ação educativa; ação sistemática que leva em conta, intrinsecamente, o crescimento, as conquistas, a maturidade e o desenvolvimento alcançados pelo aluno; e práticas inovadoras, verificando as condições ou fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem, buscando constantemente novas tomadas de decisão. Por outro lado, a avaliação contínua parte de uma situação inicial e visa alcançar mudanças permanentes e efetivas no comportamento dos alunos que aparecem como fins e objetivos do processo. A avaliação dos objetivos parciais (avaliação contínua) deve permitir correções que facilitem o cumprimento dos objetivos intermediários de cada unidade didática e de cada nível de ensino e, conseqüentemente, também para fins de melhoria da aprendizagem (STIEG *et al.*, 2020).

**Avaliação formativa integrativa:** como a avaliação integrada é inspirada em disciplinas como antropologia, ciências cognitivas, sociolinguística e psicoterapia (por exemplo, de Call Rogers), as técnicas e métodos para obter informações avaliativas devem ser a observação natural, conversas e entrevistas estruturadas e não estruturadas para acompanhar o progresso dos alunos em um ambiente seguro e confiável. Assim, entende-se que para mudar a avaliação é preciso mudar o modelo pedagógico, o currículo e a forma de ensinar, pois ensinar, aprender e avaliar são três processos indissociáveis, não se pode mudar um sem mudar os outros (FLOREZ- OCHOA, 1999).

**Avaliação formativa interativa:** é uma concepção que pode ter caráter somativo, mas, em seu sentido formativo, deve ocorrer durante os processos educativos. Assim, os critérios que devem servir de referência para a avaliação do ensino serão baseados na reflexão sobre as decisões que serão tomadas na interação com o aluno e que se refiram aos próprios elementos curriculares. Para fins de apresentação, é importante esclarecer os critérios que servirão de referência para a avaliação linear. Sua análise deve ser realizada globalmente para estabelecer um julgamento sobre a fase pré-interativa (MONEDERO MOYA, 1998).

**Avaliação formativa interna:** é a avaliação do centro pelos responsáveis. Trata de dados relacionados à satisfação, adequação do aprendizado, registro de efeitos colaterais (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Avaliação formativa qualitativa:** destaca a necessidade de incorporar a avaliação no próprio processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ela começa com um papel essencialmente formativo, com o objetivo de melhorar progressivamente as práticas avaliativas e alcançar objetivos no maior número possível de situações. Nela, os alunos participam da coleta e análise de dados, o que efetivamente ajuda a prepará-los para a argumentação e observação das ideias dos demais colegas, resultando, assim, em uma avaliação objetiva dos resultados da avaliação (CASANOVA, 1997).

**Avaliação formativa reguladora:** concebe a avaliação como possibilidade de regular e integrar o ensino. Portanto, a avaliação formativa deve ser regulatória inicial, que corresponde a um levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem e final integrativa, em que são obtidos resultados e conhecimentos adquiridos ao longo da jornada do aluno, tanto no aspecto factual, conceitual, procedimental e atitudinal. A avaliação formativa tende a se fundir com uma abordagem mais global dos processos de regulação da aprendizagem (STIEG *et al.*, 2018).

**Avaliação formativa (finalidade):** é aquela que leva o professor a rever suas próprias estratégias de ensino (DE KETALE; ROEGIERS, 1995). Visa fazer ajustes nas condições das atividades que forem consideradas necessárias, tomando como referência os objetivos inicialmente definidos e assumindo algumas características básicas como: processual, abrangente, sistemática, progressiva, inovadora e autocorretiva da educação (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1993, 1997; COLL; MARTIN, 1996). Consequentemente, tende a reajustar e aprimorar continuamente o processo avaliado, por meio da tomada de decisões, com base nas informações coletadas, interpretadas e avaliadas (AMENGUAL, 1989; CASANOVA, 1997). É aquela que fornece informações que podem ser usadas para orientar e direcionar adequadamente um processo avaliativo. É aplicada no decorrer do mesmo com o objetivo de detectar tanto melhorias e progressos, quanto deficiências ou inconvenientes (REINA, 1993).

**Avaliação formativa e formadora:** a avaliação, nas suas dimensões formativa e formadora, ajuda cada aluno a reorientar-se e a personalizar o seu processo de aprendizagem e a definir para onde quer chegar, planejando as ações para alcançá-lo. Com esta abordagem da avaliação formadora, a avaliação formativa está a ser revitalizada, atribuindo-lhe um papel central no processo ensino-aprendizagem, considerando-a como uma ferramenta essencial para a aprendizagem. O aspecto mais relevante da avaliação é sua natureza interativa (entre formativa e formadora), que é realizada a partir e junto com os alunos enquanto ele

desenvolve seu processo de aprendizagem (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Avaliação global:** considera de forma abrangente todos os elementos e processos relacionados ao que está sendo avaliado. Refere-se à necessidade de contemplar o conjunto de capacidades estabelecidas na etapa e os critérios de avaliação das diferentes áreas (ESCAMILLA; LLANOS, 1995). É um processo que envolve o aluno, o professor, a instituição e a comunidade educativa. Avalia o conjunto de competências expressas nos objetivos educacionais, porém adaptadas ao contexto sociocultural do centro educacional e às características dos alunos (COLL; MARTÍN, 1996). Por isso, Ibar (2002) defende que a avaliação global deve estar de acordo com o tipo de ensino e as fases de aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, o modelo de avaliação dependerá das concepções pedagógicas de globalização assumidas em cada escola e prescritas para as diferentes etapas do ensino.

**Avaliação holística:** também chamada de globalizante, é a avaliação integrada de forma natural no processo didático que inclui o aluno como um ser que está aprendendo. Destaca a conveniência de aspirar ao conhecimento dos alunos como sujeitos, diante da fragmentação e parcialização de suas características que as práticas tradicionais acarretam (GIMENO-SACRISTAN; PÉREZ, 1992).

**Avaliação ideográfica:** técnica em que o avaliador se refere às capacidades que o aluno possui e suas possibilidades de desenvolvimento a partir de suas circunstâncias particulares, ou seja, uma referência absolutamente interna ao avaliado (CASANOVA, 1995).

**Avaliação iluminativa:** a partir de Parlett e Hamilton (1972), veio romper com a tradição empírico-racionalista de transferir os métodos de trabalho da pesquisa antropológica para o campo da avaliação educacional. O estudo de avaliação proposto por estes autores deve partir de uma análise detalhada do contexto em que os indivíduos intervêm, para descobrir a existência de múltiplas realidades em interação, assumidas ou não pela comunidade a que pertencem, aos resultados, destacando especialmente a processos identificados. Seu propósito é descrição e interpretação, ao invés de avaliação e previsão (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Avaliação implícita:** refere-se à conveniência de utilizar frequentemente sistemas de avaliação integrados às atividades cotidianas da sala de aula e que, portanto, não são percebidos pelo aluno como atividades avaliativas (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Avaliação indiciária:** consiste em um exercício permanente de interpretação de sinais, de indícios, a partir dos quais se manifestam juízos de valor. Configura-se como um processo de reflexão sobre a ação e contribui para que professor e aluno possam perceber sentidos, atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e incorporá-los como fatos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem (SANTOS, 2008). Assume a dimensão do erro como processo que se revela no que se chama de “ainda não saber do aluno” como dimensão do conhecimento e não da deficiência (SANTOS *et al.*, 2015).

**Avaliação informal:** é aquela realizada por pessoal não especializado com julgamentos rápidos e intuitivos que proporcionam avaliações sem rigor e objetividade (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação inicial:** fornece conhecimento prévio que serve como diagnóstico, com a função de determinar necessidades e selecionar conteúdos a serem ensinados. Caracterizada como avaliação de ingresso ou pré-requisito (CERDA, 2000), geralmente ocorre antes do próprio processo de avaliação, realizado no início da escolarização, de um ciclo ou de um curso (ROSALES, 2000; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). Trata-se de avaliar os conhecimentos prévios do aluno para poder conhecer as experiências e valores já adquiridos, e, tomar decisões sobre o tipo e grau de intervenção pedagógica que deve ser aplicada. Assim, possibilita determinar o ponto de partida dos alunos e constitui a base para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem. É realizado no início de um estágio ou período (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação inovadora:** é aquela que tenta encontrar novas técnicas e soluções para os múltiplos problemas que a avaliação educacional apresenta (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação institucional:** propõe como modelo geral de avaliação de um centro, desenhos e estratégias que impliquem algum grau de integração das duas perspectivas mencionadas. Definitivamente, constitui um espaço interrelacional, fato que se traduz em importante contribuição de valor agregado em termos de compreensão da realidade educacional avaliada e é favorável aos processos de desenvolvimento institucional e melhoria da qualidade da gestão (MATEO-ANDRÉS, 2006). Ocorre que a avaliação institucional é uma exigência que deve ser feita à escola a partir das instâncias democráticas e uma necessidade que advém de questionamentos sobre a qualidade dos serviços que presta (SANTOS GUERRA, 1998).

**Avaliação integrada:** deve ser entendida a partir de um triplo significado: não separe os aspectos conceituais dos atitudinais; que o processo de avaliação seja integrado ao próprio

processo de ensino-aprendizagem com sentido formativo ou contínuo; o trabalho de avaliação é conjunto com a equipe de professores (BOLÍVAR, 1995).

**Avaliação abrangente:** deve ser integral, contínua, cooperativa, flexível, formativa e formadora. Essa concepção abrangente coloca o sistema de avaliação em um desafio que requer atenção focada no processo, de modo que o professor possa fazer interpretações adequadas das respostas e comportamentos dos alunos. Por seu caráter Na avaliação, o design integral é o que mais se aproxima de um conceito de valorização, pois, por meio do processo, permite uma melhor compreensão dos interesses, necessidades e atividades em relação às pessoas avaliadas. Na opinião de seus defensores, a avaliação abrangente permite uma compreensão mais profunda do significado do objeto de avaliação, incluindo: o processo, qualidades, valores, atitudes e ideias (STAKE, 2006).

**Avaliação integral:** promove a retroalimentação da aprendizagem e possíveis mudanças na atividade didática, para facilitar o alcance dos objetivos educacionais. A avaliação integral contribui para a formação dos alunos, ajudando-os a superar seus erros e favorecendo processos de reforma nos programas educacionais, adaptando-os ao aprendizado dos alunos. Por sua natureza abrangente (integral), esse conceito promove o sucesso a partir do acúmulo de pontuações, que podem ser modificadas de acordo com a superação de erros, interrelacionando adequadamente as avaliações formativa e somativa (DELGADO, 1996).

**Avaliação integrativa:** é aquela que corresponde ao ensino integrado que visa alcançar um conhecimento global e unitário da realidade, por meio da interdisciplinaridade das ciências e sua relação com um contexto social, econômico e político específico (RAMO; GUTIERREZ, 1995).

**Avaliação interativa:** é uma avaliação participativa, em que tanto o avaliador como o avaliado interagem. É uma pesquisa avaliativa e participativa que analisa a organização, o funcionamento de um programa em relação aos seus objetivos, as expectativas de seus participantes e os resultados obtidos (CERDA, 2000).

**Avaliação interna:** está relacionada ao professor e aos alunos e ao lugar que ocupam no processo de aprendizagem (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CERDA, 2000). Entende-se como aquela realizada por quem intervém no desenvolvimento de um programa, funcionamento de uma organização (MONEDERO MOYA, 1998); busca conhecer o andamento do processo a ser avaliado e seus resultados finais (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012); sua função pedagógica é melhorar a qualidade do currículo, as práticas

de ensino e a aprendizagem dos alunos (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997); e sua principal responsabilidade de gestão recai sobre a própria instituição (MATEO ANDRÉS, 2006). Tem a sua aplicação em centros educativos que funcionam de forma autónoma, ajudando a verificar se as suas ações e abordagens produzem e os resultados esperados para responder às demandas e preocupações existentes, de acordo com o contexto em que se insere (MEDINA *et al.*, 1998). É realizada pelos integrantes do processo ensino-aprendizagem, de um programa ou de um centro (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Avaliação mediadora:** é um processo educacional complexo que visa essencialmente estimular e orientar os alunos na produção de conhecimento qualitativamente superior, por meio do aprofundamento das questões propostas, oportunizando novas experiências, leituras ou qualquer procedimento que enriqueça o objeto de estudo. O conceito de mediação baseia-se no processo dialógico e cooperativo entre alunos e educadores que aprendem sobre si mesmos durante o processo de avaliação (HOFFMANN, 2001; STIEG *et al.*, 2018).

**Avaliação mútua:** nesse caso, a avaliação é realizada por alunos e professores, após a prática de uma série de atividades, ou ao final de uma unidade didática. Assim ambos podem avaliar aspectos que consideram importantes, assumindo para isso a lógica do trabalho em equipe (CASANOVA, 1997).

**Avaliação na educação infantil:** visa conhecer o grau em que as diferentes capacidades propostas para o desenvolvimento das crianças nesta fase estão sendo alcançadas, bem como orientar as atividades de reforço e as adaptações curriculares necessárias (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação naturalística:** são as observações feitas dos fenômenos dentro e em relação aos contextos naturais em que ocorrem (BOLÍVAR, 1995).

**Avaliação no ensino secundário:** deve ser psicopedagógica, contínua, inclusiva, acreditadora e promocional. Seu objetivo é orientar e melhorar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Seus referentes básicos são os objetivos da etapa de ensino ou área (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação nomotética:** é aquela que toma como critérios de avaliação os referentes externos (CASANOVA, 1995). É uma interpretação judiciosa; o sucesso está ligado ao nível de realização de cada objetivo considerado separadamente (DE KEETLE; ROEGIERS, 1995).

**Avaliação normativa:** assume parâmetros de comparação em nível geral de um determinado grupo normativo (outros alunos, centros, programas, média de turma), com foco no

comportamento e desempenho de um aluno em relação a outros colegas (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997; CASTELLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012). No entanto, as informações extraídas dos resultados desse tipo de avaliação podem ser precárias, pois não indicam o que o aluno aprendeu, mas qual posição ele ocupa em relação aos demais colegas do grupo (MONEDERO MOYA, 1998). É um modelo de natureza comparativa e relativista, cuja função de avaliação se baseia em dados alheios ao desempenho ou progressão real e personalizada do aluno, sendo condicionada pelo desempenho médio do grupo (CARDONA, 1994).

**Avaliação objetiva:** requer conhecimento de critérios externos (MEDINA *et al.*, 1998). Não se importa nem considera a natureza da intersubjetividade na relação pedagógica que media o acesso ao conhecimento (sentido) ou a interpretação dos significados (PEREZ; BUSTAMANTE, 1996).

**Avaliação oficial:** é aquela que deriva das disposições oficiais que a administração educacional promulga, regulamentando o que, quem, como e quando deve ser avaliado (ROSALES, 2000).

**Avaliação orientada a objetivos:** geralmente utiliza os objetivos estabelecidos pelos patrocinadores ou pelo próprio profissional como os principais organizadores conceituais do estudo (STAKE, 2006).

**Avaliação orientada para resultados:** consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais foram alcançados por meio de programas, currículos e ensino (TYLER, 1950).

**Avaliação ótima:** entre suas principais características está um processo de avaliação ótimo: inclusivo, formativo, contínuo, recorrente, criterioso, decisivo e cooperativo. Considera também que a avaliação, embora possa partir de um objeto específico, precisa envolver, de forma integral, todos os elementos e processos. Dessa forma, avaliar um aluno ajudará a melhorar seu desempenho e afetará também o professor, a organização do centro educacional, os métodos e o próprio processo educacional (AMENGUAL, 1989).

**Avaliação para a aprendizagem:** considera a aprendizagem como um processo social e cultural em que o indivíduo constrói significados. A avaliação para a aprendizagem é uma tentativa consciente de fazer da avaliação um elemento produtivo do processo de aprendizagem, realizada na sala de aula e entendida como uma parte essencial do ensino e da aprendizagem eficazes. Está mais próximo das ideias de estilos de aprendizagem e inteligência emocional. Essa concepção entende que a avaliação é um elemento dentro de um



sistema mais amplo que inclui o currículo, a cultura escolar e os métodos de ensino. Aqui, a avaliação é interpretada de forma ampla e refere-se à obtenção de evidências relacionadas à situação específica dos alunos, a fim de fornecer *feedback* que os ajude a seguir em frente. Sua ênfase está na autorregulação e autonomia dos alunos em relação ao seu aprendizado, competência que se desenvolve por meio da autoavaliação e do diálogo em sala de aula (STIEG *et al.*, 2018).

**Avaliação para melhoria (Modelo CIPP):** concebe a avaliação como um processo de identificar, obter e fornecer informações úteis e descritivas sobre o valor e mérito das metas, planejamento, realização e impacto de um determinado objeto, com o objetivo de servir como guia para a tomada de decisão, solucionar problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenômenos envolvidos (STUFFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Avaliação parcial:** é aquela que visa estudar determinados componentes ou dimensões do todo desde o desempenho em um aspecto específico da personalidade à um elemento do currículo em particular (ESCAMILA; LLANOS, 1995). Corresponde àquela que pode ser realizada, por exemplo, em reunião de pais, no final de um período letivo, para saber o andamento de um ciclo ou mesmo para autoavaliação da equipe gestora, constituindo assim a avaliação das partes dentro de um contexto educacional mais amplo.

**Avaliação participativa e construtiva:** sustenta que os conceitos de conhecimento e avaliação são valiosos. O primeiro é considerado um produto social e o segundo, um processo dinâmico, interativo e centrado no sujeito, enfatizado nos instrumentos que constrói a partir da realidade que percebe para transformar a visão de si, do outro e do mundo ao seu redor. Está orientado para a valorização como reflexão crítica dos processos de aprendizagem que reivindicam a dignidade humana para promover a equidade e a igualdade social dos alunos. Estimula a participação plena e efetiva da família e demais membros do contexto social. Também estimula os professores a refletirem sobre sua metodologia de ensino, a fim de repensar, redirecionar e aprimorar sua prática educativa, a fim de minimizar a exclusão de alunos de diferentes níveis de ensino (HIDALGO; SILVA, 2003).

**Avaliação participativa:** nela o avaliador está ativamente envolvido com o objeto da avaliação e não é alheio ao processo ou trabalho que está sendo avaliado. Tem características muito semelhantes à pesquisa participante (CERDA, 2000).

**Avaliação pedagógica:** processo sistemático que determina em que medida determinado objetivo é alcançado pelo aluno. Inclui tanto a descrição qualitativa como quantitativa de

comportamentos e compartilha juízos de valor que afetam sua conveniência (LANDSHEERE, 1988).

**Avaliação por critérios:** consiste em estabelecer critérios externos bem formulados, concretos e claros para proceder à avaliação da aprendizagem, tomando como ponto e referência o critério assinalado e/ou as fases em que foi desenvolvido, independentemente do nível pessoal de do grupo (POPHAM, 1980). Modelo comparativo, cuja função de avaliação se baseia na localização de cada aluno em relação ao grau de cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos (JIMÉNEZ, 1994). É avaliar cada aluno de acordo com um critério previamente especificado e suficientemente preciso. Esse tipo de avaliação supõe a determinação de algumas características que são indicadas como específicas dos objetivos operacionais (MEDINA; SEVILLANO, 1991).

**Avaliação por objetivos comportamentais:** concebe o ensino como uma tecnologia, um conjunto de técnicas que levam a um objetivo pré-estabelecido e, conseqüentemente, a avaliação consiste em verificar até que ponto o comportamento atual do aluno apresenta os padrões previamente definidos pelos objetivos programados (GIMENO-SACRISTAN; PÉREZ, 1983).

**Avaliação por realizações (*logros*):** nela, as realizações pré-estabelecidas ou construídas no processo constituem os objetivos centrais da avaliação. Os objetivos e o processo são organizados em torno das conquistas, que devem ser alcançadas ao final do processo de avaliação (CERDA, 2000).

**Avaliação preditiva:** prevê as chances de sucesso de uma pessoa em um determinado ramo de formação (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Avaliação pré-ordenada:** geralmente foca no grau em que os objetivos pré-estabelecidos foram alcançados; o avaliador coleta, analisa e apresenta os resultados de acordo com um plano previamente estabelecido (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação preventiva:** consiste em antecipar a realidade emitindo hipóteses sobre o futuro; além das chances de sucesso, a oportunidade de tomar tal decisão é avaliada com base na evolução estimada de um ou outro parâmetro (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Avaliação processual:** considerada competitiva, tem caráter formativo e progressivo (DELGADO, 1996), mobiliza novos conhecimentos a partir de sua função de retroalimentação (AHUMADA, 2005). Há também autores que associam avaliação processual a um conceito de continuidade (AMENGUAL, 1989) e/ou orientador e regulador (ROSALES,

2000). Seu objetivo é introduzir em tempo real as retificações que possam ser necessárias no projeto educacional e tomar as decisões adequadas para otimizar o processo de obtenção do sucesso do aluno (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Avaliação promocional:** decide a promoção escolar de acordo com as habilidades do aluno. Ela fornece a ajuda psicopedagógica adequada para a promoção e ajuda a superar as dificuldades que são encontradas (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação propedêutica:** é aquela que se realiza em um ensino preparatório que deve lançar as bases para a formação posterior, e que deve garantir aos alunos a passagem harmoniosa para outras etapas do processo educativo (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação própria:** registro verbal ou escrito; ou uma crítica dos processos, técnicas e estratégias de resolução de problemas utilizados na execução de um determinado trabalho (MEDINA *et al.*, 1998).

**Avaliação psicopedagógica:** modalidade de avaliação educacional considerada como um dos elementos-chave para a atenção à diversidade. É um processo de coleta, análise e avaliação de informações relevantes sobre os diferentes elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para identificar as necessidades educacionais que apresentam determinados alunos e/ou podem apresentar desequilíbrios em seu desenvolvimento pessoal e/ou acadêmico e para especificar as decisões sobre a proposta curricular e o tipo de ajudas que podem ser necessárias para progredir no desenvolvimento das diferentes capacidades do aluno.

**Avaliação punitiva:** é a avaliação que enfatiza a punição ou penalização como fator de aprendizagem (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação qualitativa:** baseada na interpretação, questiona o significado dos resultados da avaliação. Esta é direcionada aos processos e não aos resultados somativos alcançados ao final. Caracteriza-se por ser subjetiva, ideográfica, descritiva e verbal (LÓPEZ-BARAJAS, 1988). A avaliação qualitativa consiste em compreender os processos educativos a partir da posição de quem é avaliado, descrevendo de forma detalhada e completa o que acontece (MEDINA *et al.*, 1998). Busca descrever a realidade em linguagem simples, sendo realizado com base em juízos de valor sobre as evidências e dados extraídos da realidade avaliada. Ao cumprir a descrição do grau de intensidade em que uma qualidade é alcançada, ela não está isenta de sua funcionalidade subjetiva (IBAR, 2003).

**Avaliação quantitativa:** é representada por um modelo positivista de ciência, pois seus dados e resultados favorecem medições numéricas a partir das quais hipóteses podem ser

verificadas. Segundo Casanova (1997), essa avaliação tende a fornecer poucos elementos sobre os processos de aprendizagem que são avaliados, reduzindo assim a possibilidade de se obter, por meio da avaliação, todo o potencial que ela permite. Ao mesmo tempo, a avaliação quantitativa não corresponde à realidade do currículo ensinado, mas a uma parte do currículo prescrito e, a partir daí, estima-se se os resultados se ajustam ou não à norma estabelecida (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997). Dessa forma, a avaliação quantitativa ocorre quando características espaço-temporais discretas ou contínuas são escolhidas como aspectos a serem medidos e/ou quantificados. É uma avaliação que visa avaliar fenômenos educacionais, medindo-os e quantificando-os. Seu desejo é identificar relações causa-efeito entre variáveis independentes (tratamentos) e variáveis dependentes (resultados) e considerá-las universalmente generalizáveis (RUIZ, 1996; STIEG *et al.*, 2022).

**Avaliação regulatória:** assume a avaliação como a pedra angular de todo o dispositivo pedagógico e, por isso, deve permitir reconhecer as dificuldades que os alunos encontram no seu processo de aprendizagem e quais as melhores estratégias para ultrapassá-las. Entre os elementos que favorecem a avaliação como regulação, destaca-se a comunicação entre professor e aluno, como um processo que facilita a negociação e permite chegar a um acordo. Além disso, entende que, para enriquecer o trabalho coletivo e construir um projeto educativo, ao invés de refletir sobre o porquê, para quem, o que e como avaliar, o professor deve ensinar os alunos a se autoavaliarem (ROSALES, 2000).

**Avaliação respondente:** valor observado comparado a alguma norma. Método com ênfase em estruturas para o desenvolvimento da aprendizagem, transações didáticas, dados para julgamentos, relatórios holísticos e assistência aos educadores (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Avaliação responsiva:** foca na percepção e no conhecimento como um processo de negociação, razão pela qual às vezes é chamado de modelo de negociação. Na avaliação responsiva, o avaliador negocia com o cliente o que fazer e responde ao que os diferentes destinatários querem saber. Nela, o avaliador responde a interesses e pressões internas sobre o programa, mas não é obrigado a representar nenhum ponto de vista próprio ou de terceiros na avaliação. A participação ativa é um critério para refletir o ponto de vista de um grupo na avaliação. Propõe três etapas no desenvolvimento da avaliação: as circunstâncias anteriores (as históricas), as transações (as interações e modificações produzidas durante o desenvolvimento) e os resultados (os produtos finais) (STAKE, 1975).

**Avaliação satisfatória:** é aquela que responde às possibilidades pessoais do aluno (FERNÁNDEZ; SARRAMONA, 1984).

**Avaliação sem metas:** nela o avaliador permanece propositalmente ignorante das metas estabelecidas para o programa e investiga os efeitos do programa independentemente de suas funções (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Avaliação sistemática:** é aquela que está vinculada a um determinado processo e obedece a um plano pré-concebido. Deve ser útil para identificar o bom e o ruim do que está sendo avaliado (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Avaliação somativa:** também chamada de acreditação, atua em processos de ensino e aprendizagem de curta duração, podendo em alguns casos ser chamada de avaliação final (COLL; MARTÍN, 1996), de saída ou confirmatória (DELGADO, 1996). A partir dela, a aprendizagem é avaliada para: identificar o nível alcançado pelo aluno; determinar a eficácia de todos os elementos do processo educativo; certificar por meio de uma comparação interindividual, classificar e qualificar (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASANOVA, 1997). Ela permite, ainda: a identificação de variáveis; especificação de unidades ou faixas mensuráveis; a construção de um instrumento de avaliação; a coleta, elaboração, análise, interpretação e aplicação prática dos dados (IBAR, 2002; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Avaliação suficiente:** ocorre quando são atingidos os resultados mínimos socialmente exigidos (FERNÁNDEZ; SARRAMONA, 1984).

**Avaliação útil:** destina-se a acelerar o processo de aprendizagem, comunicando o que de outra forma seria mal interpretado ou mal compreendido. É uma avaliação para melhorar decisões ao invés de avaliar para determinar o alcance de objetivos (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Avaliação:** é uma coleta rigorosa e sistemática de informações, para obter dados válidos e confiáveis sobre uma situação, com o objetivo de formar e emitir um juízo de valor a respeito dela. Os resultados de uma avaliação permitem tomar as decisões consequentes para corrigir ou melhorar a situação avaliada (CASANOVA, 1995).

**Avaliar:** é o ato de valorar a realidade que faz parte de um processo cujos momentos anteriores são os de fixar as características da realidade a ser avaliada e coletar informações sobre elas, e cujas etapas subsequentes são a informação e/ou tomada de decisões com base em o juízo de valor emitido (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Baterias:** permitem que o desempenho de um aluno seja examinado em várias áreas em um tempo relativamente curto e os julgamentos possam ser feitos por referência a si mesmo. Grupo combinado de testes ou provas que geralmente são administrados em uma única sessão e que visam examinar uma aptidão em sentido amplo, um traço ou um fluxo de traços (TENBRINK, 1991).

**Boletim escolar:** principal meio utilizado para captar e materializar os principais objetivos e seus respectivos resultados dentro de um sistema de classificação (BUISAN; MARÍN, 1984).

**Caderno de aula:** é a ferramenta de comunicação entre professor e aluno (extensível aos pais ou outras instituições). Elaborado e desenhado pelo professor, constitui o suporte por meio do qual aluno e professor refletem os resultados do progresso educacional (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Caderno de campo:** é um diário ou bloco de notas, que serve como material de classe. Nele são feitos diversos apontamentos em relação ao desenvolvimento das atividades em situações de aula e atividades dos alunos fora da escola (DELGADO, 2006).

**Cadernos:** instrumento para registro de observações de eventos que ocorrem em sala de aula (MEDINA *et al.*, 1998).

**Cartões de *feedback*:** são semelhantes aos diários, mas destinam-se a fornecer, em intervalos regulares, um método organizado e consistente de avaliação e revisão de alunos e professores (MEDINA *et al.*, 1998).

**Categorias de avaliação:** representam vários critérios de sucesso ou fracasso. Elas indicam os aspectos que um programa pode ser julgado, dentre eles: esforço, trabalho, suficiência de trabalho, eficiência e processo (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**CBE-DI (*Curriculum-Based Assessment for Design of Instruction*):** sistema para determinar as necessidades instrucionais do aluno, avaliando seu desempenho contínuo no conteúdo acadêmico da sala de aula. Baseia-se no princípio básico de que as condições ótimas de aprendizagem são aquelas em que as tarefas instrucionais contêm uma margem apropriada de desafio, mas estão suficientemente ligadas ao nível de habilidade de entrada do aprendiz para garantir que eles tenham um alto grau de sucesso (EXECUTIONER, 1994).

**Chave de resposta:** também conhecida como chave de pontuação, consiste em um instrumento no qual são colocadas as respostas do aluno na prova, ou seja, na folha de

respostas, e que permite que as respostas corretas sejam rapidamente identificadas e contadas (ADAMS, 1970).

**Chuva de ideias (*Brainstorming*):** além de ser uma atividade dinâmica em grupo, pode ser utilizado como atividade avaliativa, sendo desenvolvido para explorar o potencial criativo dos alunos ou de um grupo de alunos, com base na criatividade ao serviço de objetivos pré-determinados.

**Cinema-Fóruns:** é uma ferramenta metodológica que facilita e enriquece o diálogo entre o espectador e a obra audiovisual. A orientação do fórum pode responder a uma variedade de temas, que devem ser propostos pela pessoa que o dirige ou com base nas próprias expectativas do público. É muito importante que quem conduz o cinema-fórum seja receptivo ao que os espectadores geram, pois uma questão levantada inicialmente pode levar a outras e isso deve ser organizado e colocado no desenvolvimento da atividade, para se conseguir um espaço de encontro efetivo e de reflexão (BUITRAGO PÉREZ; CAMACHO HENAO, 2008).

**CIPP:** sigla que designa um modelo de avaliação desenvolvido pela Stufflebeam e que corresponde às iniciais e aos quatro tipos de avaliação que ela propõe: avaliação de contexto (C), avaliação de insumos (I), avaliação de processo (P) e avaliação de produto (P) (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Classificação baseada em critérios:** avaliação do domínio do aluno em cada um dos objetivos do curso (WOOLKFOLK, 1994). Consiste em avaliar com referência a um critério prévio, ou seja, por meio da determinação precisa e concreta dos rendimentos que se pretende atingir. Isso implica a formulação prévia de objetivos educacionais e critérios de avaliação que os delimitem claramente e que permitam determinar se o aluno atingiu os objetivos planejados e as competências básicas estabelecidas (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Classificação detalhada:** é aquela que pontua em cada um dos pontos e dentro de cada ponto, as diversas características consideradas importantes e exigidas em um determinado tópico proposto para a avaliação (ZABALZA, 1988).

**Classificação global:** é aquela que resume as características gerais da obra em uma única pontuação (ZABALZA, 1988). Destina-se a abranger todos os componentes ou dimensões do aluno, do centro educacional ou de um programa. É como um todo interativo em que qualquer alteração em um de seus componentes tem consequências para o restante (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Climograma:** ele permite conhecer socialmente os alunos, estruturar a classe socialmente, organizar atividades escolares, realizar terapias individuais e em grupo. Por meio de tabelas, possibilita visualizar a estrutura do grupo, seus dirigentes, dependentes, rejeitados, a evolução dessa estrutura ao longo do tempo e os objetivos que persegue (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Coavaliação:** avaliação mútua e conjunta de uma atividade ou de um trabalho específico realizado por várias pessoas (CASANOVA, 1995). É aquela que se realiza quando um grupo expressa as avaliações do trabalho de alguns de seus membros ou do grupo como um todo (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995). Ocorre quando pessoas ou grupos pertencentes a um centro educacional se avaliam, alternadamente mudando de papel (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003, 2012). Ou seja, é a avaliação feita pelo grupo em relação a cada um de seus integrantes, inclusive o professor (HIDALGO; SILVA, 2003). Assume o papel de responsabilização do processo humano de comunicação, funcionando como retroalimentação contínua de todo o processo de ensino e aprendizagem (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Coefficiente de correlação:** descrição numérica da relação entre dois conjuntos de escores obtidos de um mesmo grupo de indivíduos (TENBRINK, 1991).

**Colóquio:** troca oral sobre um tema pré-determinado, realizado por várias pessoas. Todos os participantes são receptores e transmissores, e, sua principal função é compartilhar impressões, opiniões, ideias e avaliações (CASANOVA, 1997).

**Comissão de avaliação:** reuniões realizadas pelo menos uma vez por trimestre, compostas por todos os docentes do ciclo ou outros profissionais envolvidos, como professores especialistas ou professores de apoio (MEDINA *et al.*, 1998).

**Compreensão avaliativa:** inclui a formação de julgamentos, a expressão das próprias opiniões, bem como a análise das intenções do aluno (MIRANDA, 1988).

**Conceitos:** permitem reconhecer classes de objetos, aos quais são atribuídas características semelhantes. Uma característica dos conceitos científicos é que seus sistemas conceituais estão organizados em certa hierarquia ou rede. Dentro dessa rede, aqueles que são mais abrangentes, mais gerais, com maior nível de abstração são chamados de princípios (MEDINA *et al.*, 1998). Categorias mais ou menos regulares que ajudam a organizar uma visão de mundo ou permitem prever situações. Eles exigem um aprendizado significativo. Facilitam e permitem identificar os objetos da realidade, diminuem a complexidade das filas;



classificam e relacionam dados ou datas. Podem ser científicos ou não científicos (MEDINA *et al.*, 1998).

**Concepção de avaliação:** assume-se como uma construção teórica a partir de um conjunto de ideias que lhe confere um estatuto de concepção (STIEG *et al.*, 2018).

**Construtivismo dialético:** proposto por Lev Vygotsky (1980), que baseia sua premissa principal na negociação de significados por meio da interação dialógica entre agentes educacionais. A docência, neste caso, deve apenas prestar assistência por meio de auxílios que se ajustem às dificuldades de compreensão dos alunos (AHUMADA, 2005).

**Construtivismo endógeno:** inspirado na teoria do equilíbrio de Jean Piaget (1954), no qual o mecanismo que sustenta a construção do conhecimento é individual e os métodos que podem favorecê-lo são a exploração e descoberta do meio físico (AHUMADA, 2005).

**Construtivismo exógeno:** defendido por David Merrill (1983), sustenta que a construção do conhecimento ocorre em um processo em que informações de origem externa são internalizadas pelo indivíduo, e por meio de estruturas sintáticas, com as quais ele estabelece relações de significado pessoal (AHUMADA, 2005).

**Contrato didático:** nele todas as partes negociam e acordam uma série de conteúdos, critérios ou responsabilidades que devem ser cumpridas por todos os envolvidos, principalmente alunos e professores. A avaliação consistirá em analisar se os acordos foram cumpridos ou não e tomar decisões sobre a forma de autorregulação que deve ser aplicada para corrigir erros e melhorar o desempenho. Será realizado, em primeiro lugar, pelos próprios alunos, mas em interação com seus colegas e com o próprio professor (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003).

**Credenciamento:** avaliação externa, realizada por especialistas, destinado a conceder a Centros ou Instituições educativas determinado *status*, categoria ou qualificação, após comprovar que atendem a critérios mínimos pré-estabelecidos (PÉREZ; MARTÍNEZ, 1992).

**Crítérios de avaliação:** regras ou objetivos inicialmente estabelecidos segundo os quais se avalia o aproveitamento do aluno (CASANOVA, 1995). Sendo um meio para julgar, pode consistir em um padrão, uma regra, um teste pelo qual algo pode ser julgado, medido ou valorizado (DE MIGUEL, 1994).

**Debates:** aplicados à apresentação de um tema, geralmente por um grupo de alunos ou, ocasionalmente, por um convidado. A avaliação por discussão serve para estimular a atenção

dos alunos para a apresentação do grupo e para colocar uma questão ou comentário sobre a matéria. A duração é de aproximadamente quinze minutos no ensino superior ou universitário, estendendo-se até o dobro de tempo no ensino médio (DELGADO, 1996).

**Demonstrações práticas:** são formas de apreciar a capacidade expressiva e o estilo de raciocínio pessoal de cada aluno ou de grupos (FLÓREZ-OCHOA, 1999).

**Desenho de avaliação:** procedimento elaborado pelos avaliadores para obtenção de dados. Pode ser do tipo manual ou realista (PÉREZ; GARCÍA, 1986).

**Desenho:** a utilização destes materiais abrange uma vasta gama de áreas sujeitas a avaliação e permite a verificação de resultados de aprendizagem das mais diversas espécies (IBAR, 2002). O desenho permite ao aluno expressar a transformação do conhecimento apropriado nas atividades que delimitaram suas experiências corporais (SANTOS *et al.*, 2014).

**Diagnóstico:** processo de determinação da natureza de uma possibilidade, uma dificuldade, uma deficiência de um sujeito, e o relato resultante desse processo (MARTÍNEZ *et al.*, 1982). Conjunto de técnicas e atividades de medição e interpretação, cuja finalidade é conhecer o estado de desenvolvimento do aluno (BUISAN; MARÍN, 1984). Tipo de avaliação em que o objetivo básico é obter informações sobre o estado da pessoa, processo, programa ou componente para saber em que situação se encontra (CRESPO, 1990).

**Diagramas:** são gráficos, como polígonos de frequência, que representam grupos de dados ou elementos aparentemente soltos, que servem para demonstrar o nível de compreensão conceitual dos alunos sobre um conteúdo que foi ensinado (AHUMADA, 2005).

**Diálogo qualificador:** técnica de avaliação que fornece informações detalhadas sobre dificuldades e avanços educacionais; serve como um guia para os professores refletirem sobre a prática em sala de aula (MATA; GALLEGO, 1998).

**Diário de aula ou sala:** é um instrumento de autorrevisão/avaliação do processo de ensino, que inclui a concepção do professor pesquisador sobre sua prática, comprometida com a melhoria escolar. Tipo de registro por observação direta ou indireta. Instrumento em que a atividade em sala de aula é descrita de forma simples (MEDINA *et al.*, 1998).

**Diário de experiência:** registro de dados coletados de forma mais pessoal, menos formalizada, mas, talvez, mais rica em termos de interpretações e reflexão das situações que estão acontecendo no fazer docente a partir da abordagem subjetiva de cada professor. Geralmente é feito no diário, como um instrumento no qual são anotados alguns eventos que

foram considerados importantes tanto no que aconteceu no centro da sala de aula como na relação com um aluno e entre os próprios alunos no decorrer de todo dia. Os dados também costumam ser registrados em torno da programação que o professor desenvolve, informando o que se pretendia fazer, o que poderia ter sido feito e por que certos elementos foram alterados. Representam as experiências, observações e reflexões estudadas de um participante, que não interfere em nada e não foram solicitadas (CASANOVA, 1997).

**Diário do professor:** contribui para refletir sobre o que aconteceu na sala de aula, no dia ou na semana, salvando as percepções dos fatos da distorção que a memória introduz ao longo do tempo (ZABALZA, 1991).

**Docimologia:** ciência cujo objeto é o estudo sistemático de exames, em particular de sistemas de pontuação, e do comportamento de examinadores e examinandos (DE KETELE; ROEGIERS, 1995). Neurologicamente proposto para designar o estudo científico dos métodos de exame (FOLQUIÉ, 1976).

**Documentos prescritivos de avaliação:** são todos aqueles que, regulamentados pela administração, devem existir em todos os centros, qualquer que seja sua organização, para garantir a transparência e continuidade de todo o processo de avaliação (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Dossiê:** coleção de documentos ou um pequeno arquivo que contém trabalhos relacionados ao assunto avaliado. Um dossiê geralmente contém o histórico de um aluno com informações detalhadas para análise ao final de um processo educacional.

**EBCC-RC (Avaliação Baseada em Currículo Referenciado por Critérios):** trata-se da obtenção de medidas frequentes e diretas do desempenho de um aluno em uma série de objetivos sequencialmente organizados e derivados do currículo utilizado em sala de aula (VERDUGO, 1994).

**Ecletismo teórico:** caracterizado pelo uso indiscriminado de conceitos, linguagens, procedimentos, métodos, técnicas e instrumentos produzidos por diferentes perspectivas teóricas, dependendo do que parece adequado a cada situação (GUILHARDI, 1995; FIGUEIREDO, 1996).

**Ensaio crítico:** podem ser úteis para avaliar aqueles resultados de aprendizagem que envolve processos mentais superiores, como a capacidade de pensar, organizar e aplicar as informações recebidas e integrar a aprendizagem (LABOURCADE, 1972). Eles são provavelmente os mais abertos e livres dentro do repertório de testes utilizados para

avaliação. Consiste em formular ao aluno uma questão, um tema, um problema que ele deve desenvolver ou resolver com total liberdade (CERDA, 2000).

**Entrevista:** técnica de interrogatório que consiste em uma conversa guiada por intenções específicas. É um tipo de avaliação de orientação que prevê as chances de sucesso de uma pessoa em determinado ramo de formação e igualdade de tudo o mais (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**E-portfólios:** é um recurso complementar e eletrônico do portfólio. A utilização desse instrumento exige que o aluno mantenha seu próprio espaço digital (quase sempre online), enquanto durar o aprendizado de uma disciplina. Nesse espaço, ele compila todos os recursos que utiliza na disciplina, ao mesmo tempo em que reflete sobre seu próprio processo de aprendizagem (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Escala estimativa:** instrumento de coleta de dados em que são apresentados um conjunto de comportamentos ou características, seguido de uma graduação que descreve a forma e o grau ou intensidade com que os aspectos observáveis são apresentados (MEDINA *et al.*, 1998).

**Escala qualitativa:** estratégia de mensuração que visa medir o desempenho máximo ou como o indivíduo age quando está tentando dar o seu melhor (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Escalas:** tabelas que fornecem a relação entre os escores diretos obtidos no teste e seus escores normativos equivalentes. Escala obtida, por meio de técnicas estatísticas, na classificação de um teste (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Escopo da avaliação:** nenhum elemento do processo educacional está fora do escopo da avaliação. Sendo a avaliação um processo em que intervêm uma multiplicidade de elementos, ela deve ser aplicada a cada um dos fatores que correspondem ao processo educativo (GARCÍA-HOZ, 1988). Incluem os escopos de avaliação: programas escolares; escolas; ações do corpo docente; aprendizagem do aluno; materiais didáticos; técnicas ou procedimentos; hábitos intelectuais dos alunos; sistema educacional como um todo; a avaliação da avaliação (meta-avaliação) (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Esquema:** é a representação de uma situação específica ou de um conceito, que permite manejá-los internamente e enfrentar situações iguais ou semelhantes na realidade (CASANOVA, 1995).

**Estilo avaliativo:** é a forma predominante que os professores ou formadores têm de recolher informação sobre a aprendizagem, interpretá-la e julgar as realizações, dominando neste processo um sentido produtivo ou transformador, global ou analítico (MEDINA *et al.*, 1998).

**Estimativa:** refere-se ao ato de atribuir valores não mensurados a uma realidade baseada em outras que já foram avaliadas (DE LA ORDEN, 1985).

**Estimativas numéricas:** são aplicáveis as questões de resposta curta que foram propostas e corrigidas em aula e as operações e situações problemas (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Estratégia de avaliação:** tratamento específico sobre a avaliação do processo educativo e do projeto curricular realizado. Esse plano incluirá detalhes sobre o momento em que a referida avaliação deve ser realizada e os instrumentos necessários para facilitá-la (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Estudo de caso:** utilizado para avaliar a produção do aluno sem diretrizes totalmente estruturadas, uma vez que lhe dão liberdade para escolher a informação, organizá-la, expressá-la e apresentá-la. Nesse caso, a validade aumenta em detrimento da confiabilidade. Esta não é, então, uma condição necessária de validade, mas, ao contrário, uma limitação de validade em determinadas circunstâncias, aquelas em que se busca que a resposta do aluno seja original e permita demonstrar competências que não podem ser avaliadas por meio de outros instrumentos cujas respostas são previamente estruturadas pelos avaliadores (CAMILLONI *et al.*, 1998).

**Exame oral:** presta-se a avaliar praticamente todos os objetivos educacionais com exceção da compreensão e expressão escrita (PÉREZ; GARCÍA, 1989). Também chamada de entrevista livre, não guiada por um plano pré-estabelecido e em que as perguntas formais não estão explicitamente relacionadas aos objetivos previamente definidos, mas são baseadas no desenvolvimento da relação percebida pelo avaliador (DE KETELE, 1995).

**Exame:** atividade e técnica que visa avaliar os conhecimentos que os alunos têm após o ensino ministrado, a capacidade de relacionar e aplicar as aquisições alcançadas e a sua adequada expressão. Instrumento utilizado pelos professores para fins de controle ou sanção ou orientação e ajuda ao aluno a facilitar a obtenção do sucesso e ao próprio professor a aprimorar seu projeto educacional (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Exposições artísticas:** trabalhos realizados a partir de um tema e que se materializam em diferentes manifestações artísticas (expressivas, orais e visuais).

**Exposições em equipe:** trabalhos apresentados por grupos de alunos e com recurso a materiais expositivos de diversas naturezas.

**Exposições individuais:** trabalhos apresentados individualmente por um aluno e utilizando recursos materiais expositivos de naturezas diversar.

**Extensão da avaliação:** tem duas derivações, global e parcial. São determinantes da forma de avaliar e do alcance assumido por esta prática (STIEG *et al.*, 2022).

**Fases do processo de avaliação:** coleta de dados; análise das informações obtidas; formulação de conclusões; estabelecimento de juízo de valor sobre o objeto avaliado; adoção de medidas para continuar agindo corretamente (CASANOVA, 1995).

**Feedback:** este termo em inglês geralmente foi traduzido para o português como retroalimentação, embora às vezes também seja usado retro regulação, retroação ou referência. Sua aplicação no campo da educação determina que os resultados que estão sendo alcançados influenciem a previsão inicial e cada uma das fases da avaliação.

**Ferramenta:** instrumento necessário no desenvolvimento dos negócios, que serve para poder usar e mensurar os elementos de uma investigação (DE KEETELE; ROEGIERS, 1995).

**Ficha antropométrico:** tabela com informações para coleta de medidas corporais para posterior mensuração dos dados obtidos.

**Ficha com desenhos simbólicos:** folha com desenhos simples que expressam sentimentos e/ou reações em relação aos conteúdos trabalhados em aula e que podem ser respondidos marcando a opção de acordo com os sentimentos do aluno que envolvem diferentes aspectos da aprendizagem (SANTOS *et al.*, 2014).

**Ficha da escala de avaliação da atividade de trabalho em equipe:** cada um avalia o que acha mais interessante sobre o tema trabalhado (CASANOVA, 1997).

**Ficha de acompanhamento:** tem a finalidade de auxiliar os professores que os complementam a formalizar as observações do processo de aprendizagem de seus alunos. São fundamentalmente de uso pessoal, pelo que cada professor pode e deve preparar o modelo de ficha de acompanhamento que lhe for mais útil (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Ficha de arquivo:** é um registro no qual são coletadas as notas que funcionam como indicadores do desempenho de um aluno. É conveniente relatar o desempenho cognitivo e não cognitivo dos alunos, com explicações e recomendações (TENBRINK, 1991).

**Ficha de autoavaliação:** é muito útil para acostumar o aluno ao autocontrole e regular sua própria atividade educacional (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de automonitoramento:** permite que os alunos relacionem seu desempenho com seus objetivos e façam ajustes em seus esforços, direção e estratégias quando necessário. No entanto, isso implica um compromisso com esses objetivos de aprendizagem, um primeiro passo que muitas vezes é subestimado em sala de aula (STOBART, 2010).

**Ficha de auto-observação:** é eficaz se o aluno conseguir relacionar o resultado da automonitorização com o trabalho realizado. Se ele relacionar significativamente seu trabalho com a representação dos resultados, a atividade pode ser verificada. Na auto-observação, o aluno deve ser capaz de autorregular os processos de aprendizagem e, portanto, não é adequado para alunos muito jovens (PLESSI, 2017).

**Ficha de avaliação individual:** diz respeito aos diferentes conteúdos em que se estrutura o curso e leva em conta a duração e o momento da avaliação (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de avaliação inicial:** permite ao professor determinar os conhecimentos prévios e assim conhecer o nível de cada um dos alunos em cada disciplina, que deve servir de ponto de partida para desenvolver a aprendizagem posterior (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Ficha de coavaliação:** tabela com questões que se destinam a avaliar os pares. Em outras palavras, é uma forma de registro que privilegia a ação colaborativa nos processos avaliativos, mas tem a avaliação pelos pares como centro do processo.

**Ficha de controle:** é uma ferramenta importante e confiável para a coleta de informações, sendo muito útil para classificar alunos e grupos em categorias, analisar as diferenças entre eles, verificar hipóteses, prever resultados, selecionar os assuntos que melhor se adaptam às demandas de um cargo. Proporciona uma avaliação normativa, pois compara o desempenho que cada aluno manifesta e o relaciona com os níveis apresentados pelo grupo do qual faz parte (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2007).

**Ficha de escala de atitude:** consiste em um questionário com uma lista de afirmações ou com adjetivos bipolares para pedir aos respondentes que contestem, de acordo com alguns graus, de acordo com seus sentimentos ou atitudes. Elas são projetadas para diagnosticar atitudes de grupo e não individuais (BOLÍVAR, 1995).

**Ficha de escala de avaliação:** conjunto de características e comportamentos a serem julgados e algum tipo de hierarquia. O observador faz um juízo de valor sobre o traço observado por meio de uma graduação que vai do máximo ao mínimo (BERNARDO, 1991).

**Ficha de escala de avaliação:** consiste em um registo de dados onde se refletem, de forma ordenada e sistemática, os objetivos ou indicadores que se pretendem avaliar, em relação a uma pessoa ou a uma situação, valorizando cada um deles em diferentes graus que podem ser expressos numericamente, graficamente ou descritivamente (CASANOVA, 1995).

**Ficha de escala de classificação ou pontuação:** é um continuum que permite localizar o indivíduo em relação ao grau de desenvolvimento do comportamento ou característica buscada. Pode ser utilizada para controlar a aprendizagem ou avaliar o desempenho esportivo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de escala de comportamento:** tabela representada por uma escala de atitudes dos alunos em relação à disciplina e aos respectivos conteúdos trabalhados em situação de sala de aula.

**Ficha de escala de controle dinâmico para educação física:** é um instrumento desenvolvido com o objetivo de realizar uma avaliação psicomotora de crianças, abrangendo um conjunto de testes e graus de dificuldade altamente diversificados para mensurar o desenvolvimento motor de crianças. Por meio desse instrumento, podem ser detectadas características específicas do desenvolvimento infantil, sejam elas atrasos no desenvolvimento motor e alterações no equilíbrio, coordenação, lateralidade, agilidade, sensibilidade, contorno corporal, estrutura e orientação espacial, gráficos e afetividade (ROSA NETO, 2002; SANTOS, 2006).

**Ficha de escala de desempenho:** um dos objetivos desta avaliação é obter informações para fornecer *feedback* aos professores sobre suas práticas educativas, a fim de encontrar mecanismos para melhorá-las. Ou seja, na prática serve para determinar as necessidades de formação, aperfeiçoamento ou atualização do professor (CERDA, 2000).

**Ficha de escala de estimulação:** visam graduar a presença de um comportamento a partir de uma observação estruturada ou sistemática. Ela contém uma escala de estimativa útil para observar comportamentos que ocorrem com frequência e nos quais se tem interesse em quantificar seu grau ou intensidade (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZIO, 2012).

**Ficha de escala de incidentes:** contém descrições que o professor considera interessante levar em conta no momento em que ocorre a avaliação. Um conjunto registrado desses



incidentes ao longo do curso pode servir como evidência objetiva e longitudinal das atitudes e comportamentos mantidos pelo aluno, as causas ou motivações de seu comportamento, bem como, se houve alguma mudança (SMOKED, 2005).

**Ficha de escala de observação:** este instrumento coleta capacidades ou situações para observar e usa algum tipo de escala numérica ou verbal como chave. Também é conhecida como escala de estimativa, escala de avaliação, questionários de observação ou escalas de avaliação descritiva (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Ficha de escala de *Thurstone*:** as conhecidas escalas de *Thurstone* permitiram estruturar a maioria dos instrumentos de observação do comportamento atitudinal, cuja informação nem sempre termina em uma interpretação correta ou, pelo menos, reconhecida como verdadeira pelo avaliado ou por quem a avalia. Na sociologia, estatística, psicologia, pedagogia e outras áreas abundam as escalas, cada uma das quais cumpre funções muito específicas nos processos de medição e avaliação (CERDA, 2000; AHUMADA, 2005).

**Ficha de escala descritiva:** é aquele que avalia, por meio de um conjunto de expressões verbais, o grau de realização de um objeto ou a avaliação de um indicador específico. É um registro que oferece informações ricas sobre o cumprimento gradual dos objetivos planejados e o momento em que cada aluno se encontra no caminho para esses objetivos (CASANOVA, 1995).

**Ficha de escala gráfica:** é aquela que avalia os objetivos e indicadores dentro de um continuum marcado com cruces, pontos ou descrições concisas, que posteriormente permite elaborar um gráfico unindo os pontos indicados na avaliação de cada item (CASANOVA, 1995). A classificação ou característica é seguida por uma linha horizontal que indica a característica percebida pelo observador, que pode ser classificada como: sempre, quase sempre, às vezes, raramente, nunca (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de escala numérica:** é aquela que avalia os objetivos ou indicadores por meio de uma série ordenada de números (CASANOVA, 1995).

**Ficha de escala tipo *Likert*:** nela um conjunto de afirmações na forma de alternativas sobre o objeto é avaliado em cinco ou mais graus ou indicadores (ARCE, 1994).

**Ficha de escalas descritivas:** é constituída de descrições breves, concisas e exatas da característica observada, a modo de exemplo, existe a ficha contendo nível de jogo de futebol (controle de bola no futebol, demarcação do adversário) (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de escalas numéricas:** tem um 0 e um 10 e os intervalos são idênticos. Pode ser utilizada nas aulas de atletismo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de escalas ordinais ou qualitativas:** serve para ordenar os indivíduos de acordo com cada teste em que são avaliados: muito ruim, insuficiente, bom, muito bom e excelente. Um exemplo para sua utilização pode ser através de uma ficha que avalia os alunos da aula de voleibol: toque dos dedos, passe frontal, passe traseiro e recepção (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de estudo de caso:** a abordagem de estudo de caso envolve as pessoas por meio de negociações, entrevistas e respostas a avaliações intermediárias, mesmo que o avaliador redija o relatório. Para que os alunos participem como destinatários primários, a avaliação deve ser imediata e compreensível (HOUSE, 1994).

**Ficha de eventos:** sua finalidade é examinar o processo de registro e comunicação de eventos e processos. Ela pode avaliar os eventos como: excelente, bom, regular, médio ou ruim (LAMAS, 2006).

**Ficha de intervalo:** registro de um comportamento observado em qualquer momento durante o período educativo (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Ficha de inventário:** geralmente, as opções que foram estabelecidas são avaliadas para um conjunto mais completo de proposições relacionadas a algum traço característico bem definido (LAFOURCADE, 1973). Existem diferentes tipos entre eles: o inventário de ansiedade de estado competitivo – versão dois (MARTENS; VEALEY; BURTON, 1990), o questionário de ambiente de grupo (WIDMEYER; BRAWLEY; CARRON, 1985) e o inventário de confiança de traço e estado (VEALEY, 1986).

**Ficha de observação diagnóstica:** é utilizada para descobrir aspectos comuns a todas as áreas pedagógicas em que o aluno está envolvido e que serve como julgamento para elaborar avaliações diferenciadas de processos distintos (MUÑOZ VEGA, 2006).

**Ficha de observação:** instrumento de sistematização de observações, semelhante às escalas de observação, em que também é apresentado um conjunto de indicadores ou diretrizes (BOLÍVAR, 1995).

**Ficha de opinião pessoal:** utilizada para incorporar a opinião dos alunos nos processos de avaliação de professores, é um dos temas mais analisados. Um dos argumentos utilizados pelos estudiosos do tema para justificar sua inclusão na escola centra-se no fato de ser uma

das principais formas de registro consumida nos trabalhos dos professores (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Ficha de referência:** instrumento útil na medida em que exige que o professor se esforce para especificar o problema e, sobretudo, requer uma atitude de observação e reflexão prévia sobre o aluno que motiva o pedido (BASSEDAS *et al.*, 1992).

**Ficha de registro de avaliação final:** é uma lista de verificação válida para acompanhar a avaliação contínua e, além disso, realizar a avaliação ao final do período de avaliação estabelecido, dependendo das necessidades ou acordos feitos no centro educativo (CASANOVA, 1997).

**Ficha de valores:** sua finalidade é criar uma situação de controvérsias para que os alunos indiquem seus pontos de vista (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Ficha de verificação:** correspondem a uma declaração prévia dos critérios de qualidade que qualquer trabalho ou mandato de aprendizagem deve cumprir, e que podem ser elaborados conjuntamente por professores e alunos (AHUMADA, 2005).

**Finalidades de avaliação:** correspondem à tendência para o alcance de um fim ou objetivo. Nelas, a avaliação expressa seu uso, ou seja, precisa ser acompanhada (reproduzida), delimitando o que a avaliação deve ser a priori, que pode ser: diagnóstica, formativa ou somativa (STIEG *et al.*, 2022).

**Fotografias:** são úteis para registrar múltiplos elementos educacionais, que podem impactar ou revelar o que está acontecendo durante os processos de ensino e aprendizagem, ajudando assim a melhorá-los e interpretar os resultados (CASANOVA, 1997).

**Função certificadora da avaliação:** as informações são coletadas para tomar uma decisão do tipo dicotômica: declarar o sucesso de um aprendizado ou suspendê-lo (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Função classificatória da avaliação:** sua finalidade é organizar grupos flexíveis ou adequar as metodologias à realidade dos alunos quando há demandas organizacionais na escola (BUISAN; MARÍN, 1987).

**Função corretiva da avaliação:** consiste em determinar as causas que originaram a situação que se pretende modificar ou corrigir (BUISAN; MARÍN, 1987).

**Função de acreditação da avaliação:** tem especial relevância na avaliação secundária. Os resultados da avaliação são convertidos em notas nominais e/ou numéricas e, juntamente com

outros documentos, tornam-se um testemunho de acreditação e valor social que confirma os estudos realizados (MEDINA *et al.*, 1998).

**Função de controle de qualidade de avaliação:** está associada à produção de bens e serviços. Consiste em verificar regularmente se os objetivos estabelecidos são respeitados na prática (DE KEETLE; ROEGIERS, 1995).

**Função de desenvolvimento da avaliação:** pode consistir, dependendo do caso, em desenvolver ou conceber uma organização, uma teoria, uma ferramenta de experimentação, um trabalho. Coloca-se a serviço de um sistema ou conhecimentos (DE KETALE; ROEGIERS, 1995).

**Função de ordenação da avaliação:** consiste em atribuir notas a diferentes pessoas para comparar seus respectivos desempenhos (DE KETALE; ROEGIERS, 1995).

**Função de regulação da avaliação:** coleta de informações para verificar a eficácia de uma ação, de uma operação, de um sistema, a fim de propor possíveis modificações, como verificar o desenvolvimento correto de uma sessão de treinamento ou verificar o funcionamento de um serviço (DE KETALE; ROEGIERS, 1995).

**Função de retroalimentação da avaliação:** é exercida a partir da modalidade de formação e afeta os processos de ensino-aprendizagem, redirecionando os diferentes elementos que compõem o modelo didático, superando o caráter instrumental e referencial da avaliação (CARDONA, 1994).

**Função de verificação de avaliação:** nela a coleta de informações se enquadra nas atividades de mensuração das variáveis afetadas pela hipótese (DE KETALE; ROEGIERS, 1995).

**Função descritiva da avaliação:** passa por informações para descrever fenômenos ou situações. Dependendo do objetivo perseguido, pode ser colocado a serviço de pessoas, de um sistema ou de um conhecimento (DE KETALE; ROEGIERS, 1995).

**Função diagnóstica da avaliação:** visa satisfazer a necessidade de conhecer os pressupostos iniciais para implementar qualquer ação pedagógica (CARDONA, 1994).

**Função educativa da avaliação:** nessa perspectiva, a avaliação torna-se um elemento determinante do planejamento educacional que afeta todos os aspectos da vida escolar que de uma forma ou de outra influenciam o desempenho acadêmico dos alunos (MEDINA *et al.*, 1998).

**Função formativa da avaliação:** fornece informações para conduzir o processo de ensino e aprendizagem em momentos desse processo (ESCAMILA; LLANOS, 1995).

**Função heurística da avaliação:** também chamada de ação invocada, é quando a atividade é orientada para a emissão de hipóteses pertinentes que posteriormente serão submetidas a atividades de controle (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Função homogeneizadora da avaliação:** avalia a aprendizagem que é considerada básica para todos os alunos (ESCAMILA; LLANOS, 1995).

**Função orientadora da avaliação:** oferece um modelo para a elaboração de critérios de avaliação que devem ser desenhados em diferentes níveis de especificação (ESCAMILA; LLANOS, 1995).

**Função preditiva da avaliação:** seu objetivo é extrapolar uma evolução, alguns comportamentos, principalmente a partir de informações estatísticas existentes, a fim de tomar as medidas necessárias sugeridas por tal evolução (DE KETELE; ROEGIERS, 1995).

**Função preventiva da avaliação:** é aquela que, no diagnóstico, será orientada a ajudar o aluno a se desenvolver de acordo com todas as suas possibilidades (BUISAN; MARÍN, 1987).

**Função promotora da avaliação:** o acompanhamento da avaliação realizada no processo de ensino-aprendizagem permite concretizar a promoção escolar do aluno em todo o sistema educativo, de acordo com o desenvolvimento das suas capacidades. Contribui para o atendimento psicopedagógico adequado (MEDINA *et al.*, 1998).

**Função prospectiva da avaliação:** facilita a estimativa de possibilidades de ações e/ou rendimentos, que se torna operacional a partir das informações fornecidas pelas modalidades inicial e formativa (CARDONA, 1994).

**Função prospectiva da avaliação:** relativa ao futuro remoto além da função preventiva. Trata das grandes tendências de muito longo prazo que não são concretizadas nem operacionalizadas (DE KEETLE; ROEGIERS, 1995).

**Função somativa da avaliação:** avaliação de produtos ou processos que são considerados concluídos com realizações ou consecuições concretas e mensuráveis. Sua finalidade é determinar o valor a um produto final, decidir se o resultado é positivo ou negativo (CASANOVA, 1995).

**Funcionalismo estrutural:** é um ramo da antropologia e das ciências sociais que procura explicar aspectos da sociedade em termos de funções. Para ela, cada instituição cumpre uma função específica na sociedade e seu mau funcionamento significa uma desordem da própria sociedade.

**Funções da avaliação educacional:** é o conjunto de atividades que são realizadas de forma sistemática e consistente para atingir um objetivo específico; no caso educacional será para atingir os fins da educação (LEMUS, 1974).

**Gravação de áudio:** constitui uma possibilidade de autoavaliação e coavaliação. E também, devemos destacar a importância de poder triangular os dados coletados por outros meios e possibilitar a reflexão com os próprios alunos avaliados (CASANOVA, 1997).

**Gravação de vídeo:** instrumento de coleta e análise de dados que permite a reprodução permanente de referidas situações. A riqueza de dados oferecida por uma gravação de vídeo ou fita é enorme. Facilita a observação calma e o contraste dos dados coletados (CASANOVA, 1995).

**Guia de avaliação:** instrumento estruturado em uma série de componentes sobre os quais se deseja obter informações por meio da intervenção de avaliadores, internos ou externos, aos quais é oferecida uma lista de aspectos a serem avaliados (CARDONA, 1994).

**Guias (tabelas avaliativas):** instrumentos padronizados nos quais são escritas as avaliações dos fatos e situações observadas. Geralmente organizadas de forma matricial, costumam incluir em um dos eixos os descritores sobre os quais se emite um parecer; o outro eixo geralmente inclui as categorias de ponderação dos descritores supracitados (CARDONA, 1994).

**Heteroavaliação:** realizada por um avaliador diferente das pessoas avaliadas. Talvez seja o tipo de avaliação mais comum, ao qual estamos acostumados (CALATAYUD; PALANCA, 1994). Constitui-se como aquela em que o avaliador e o avaliado não são a mesma pessoa (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997; CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004). Geralmente ocorre dentro do próprio centro educacional. É o professor que avalia seus alunos ou é a equipe gestora que avalia alguns aspectos da própria escola (CASANOVA, 1997; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Histograma:** representação gráfica de uma distribuição de frequência em que os casos que se enquadram em cada categoria de pontuação são representados por uma barra cujo tamanho é proporcional ao número de casos.

**Histórias de vida:** técnica de avaliação narrativa que permite ao professor interpretar os fatos e ações, memórias e experiências que os alunos vivenciaram (BOLÍVAR, 1992).

**Indicador de avaliação:** descrição de uma situação, fator ou componente educacional em seu estado ótimo de funcionamento (CASANOVA, 1995). Critérios em que se baseiam os juízos de qualificação (CARDONA, 1994).

**INPUT:** dimensão estrutural e funcional do processamento da avaliação dos processos cognitivos que se refere às informações recebidas: atenção seletiva, percepção, organização de estímulos e armazenamento de estímulos sensoriais (MEDINA *et al.*, 1998).

**Instrumento de avaliação:** são todos os elementos utilizados pelos professores para avaliar o processo de aprendizagem (CARDONA, 1994). Recursos específicos usados para obter informações. São as ferramentas operacionais a serviço de uma metodologia de avaliação (MEDINA *et al.*, 1998).

**Instrumento de medida:** procedimento para avaliar objetivamente e em alguns casos quantitativamente, certos aspectos do desempenho ou funções psicológicas, em determinado nível de medida e com certa margem de erro, dentro das condições de uma situação controlada (CARDONA, 1994).

**Instrumentos de observação:** são utilizados para obter dados de observação e podem ser de vários tipos (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Item:** é cada uma das questões, perguntas ou exercícios que compõem um teste ou prova, podendo ser de diferentes tipos e classes dependendo do assunto a ser avaliado (HOWITT, 1968).

**Jogo de apreciação pessoal:** utilizado para avaliação de aspectos da personalidade, contém critérios descritivos de características comportamentais e pode conter uma escala de avaliação de *Blanchard* composta por: liderança; qualidades ativas positivas; qualidades mentais positivas; auto-controle; cooperação; diretrizes para a ação social; qualidades sociais éticas; qualidades de desempenho; e sociabilidade (LITWIN; FERNÁNDEZ, 1977).

**Jogo de simulação e dramatização:** a dramatização é um método específico de avaliação de atitudes, e tem um propósito formativo na medida em que consiste em colocar-se no lugar do outro. Isso implica a dramatização ou a representação mental de diferentes papéis que são assumidos como próprios. Exige que os participantes assumam ativamente o papel de outra

pessoa, geralmente com quem têm dificuldades nas relações interpessoais. O objetivo é produzir mudanças na percepção e avaliação do outro (AHUMADA, 2005).

**Jogos didáticos:** são alternativas que permitem aos alunos trabalhar diferentes habilidades, aliando ensino e diversão. Possibilitam o desenvolvimento de aspectos cognitivos e atitudes sociais como iniciativa, responsabilidade, respeito, criatividade, comunicabilidade, entre outros (MARÍN GONZÁLEZ *et al.*, 2011).

**Juízo de valor:** capacidade de reconhecer e responder às questões ético-morais. As crianças precisam aprender as tipificações consistentes do bem e do mal que são características de sua cultura para desenvolver o respeito pela humanidade e a dignidade de todos os homens (VALETT, 1990).

**Juízo:** poder de compreensão para emitir uma avaliação do conteúdo de um pensamento que pode ou não se tornar objeto de uma afirmação.

**Limites da avaliação:** encontram-se naqueles objetivos previamente estabelecidos e que se pretendem alcançar (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Lista de comparação ou verificação:** são usados com mais frequência naquelas tarefas ou processos que podem ser reduzidos a ações muito específicas ou para avaliar produtos onde devem ser apreciados se as características desejáveis estão presentes ou não. Também podem ser aplicados para verificar a existência ou não inexistência de determinados comportamentos prescritos em determinados regulamentos ou tentados por meio de ação escolar. As listas de verificação adquirem maior generalização em: saúde e educação física; agricultura, artes industriais, desenho, música, economia doméstica e em qualquer outra área em que a observação deva ser usada para avaliar determinados resultados de aprendizagem (LAFOURCADE, 1973).

**Lista de comprovações (*Check-list*):** consiste em uma lista nominal de características elaborada previamente à observação. São afirmações que se referem a traços comportamentais, desempenho de alguma área, produto ou situação. Há apenas o julgamento de sim ou não.

**Lista de controle:** consiste em identificar se determinadas habilidades ou características estão presentes ou não em um sujeito ou em um grupo. A intensidade ou frequência não é verificada como nas escalas, mas trata-se de contrastar se aquele traço ocorre ou não em um indivíduo (BUISAN; MARÍN, 1984).



**Lista de critérios:** podem ser fechadas, com um número de critérios já definido ou abertas, em que o aluno já pode apresentar as suas próprias afirmações para análise. Desenvolve a capacidade de análise, reflexão e criatividade (ESCAMILA; LLANOS, 1995).

**Listas de participação:** são instrumentos para tentar observar, analisar e caracterizar as intervenções e atitudes de cada participante durante uma sessão de grupo (ZABALZA, 1988).

**Ludograma:** a partir da realização de um jogo, é possível colocar em um arquivo as circulações que o balão faz entre os jogadores. Alguns jogam com mais frequência, outros menos ou nunca. Podem existir vários motivos para esses eventos, alguns são físicos (habilidade, destreza), mas outros estão relacionados às afinidades ou rejeições que existem afetivamente entre os jogadores (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Macroavaliação:** é aquela avaliação realizada em grandes dimensões educacionais, como o estudo comparativo entre diferentes países ou os sistemas educacionais de um país ou Comunidade Autónoma (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Mapa cognitivo:** técnica de representação. Os mapas cognitivos são representações gráficas das conceituações dos alunos (ESCAMILA; LLANOS, 1995).

**Mapa conceitual:** é um procedimento gráfico para explicar o conhecimento sobre conceitos e relações entre eles na forma de proposições verbais. Não é apenas um instrumento útil para a instrução de conteúdos conceituais, mas também para a avaliação do processo de assimilação dos mesmos.

**Mapa de interação:** expressão gráfica (geralmente em plano de aula) da posição e movimentos dos sujeitos observados (ZABALZA, 1988).

**Mapa semântico:** os mapas semânticos estão sendo substituídos pelos mapas mentais criados por Buzán (1996), que os define como uma forma de representar ideias relacionadas a um conceito de forma simbólica ou gráfica por meio de cores e imagens, o que permite uma melhor visualização de suas conexões. Referem-se a uma atividade que desenvolve plenamente as capacidades e potencialidades do cérebro por meio de uma aquisição acelerada de conhecimento (AHUMANA, 2005).

**Maquete:** ou modelo é uma representação em escala reduzida de um objeto, sistema ou estrutura, ou mesmo um esboço. Pode ser utilizado como instrumento de avaliação, pois pode expressar processos de aprendizagem, dentre eles, as práticas corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física (SANTOS *et al.*, 2019).

**Matriz sociométrica:** distribuição retangular de números ou símbolos que expressam as relações de grupos de pessoas entre si. Geralmente são quadrados e as escolhas entre as pessoas são confirmadas (KERLINGER, 1975).

**Média:** medida de tendência central que equivale à média aritmética dos escores de uma distribuição. É obtida somando-se todos os escores e dividindo-se pelo número de escores na distribuição (POPHAM, 1980).

**Mediana:** medida de tendência central. É o ponto médio de uma distribuição de pontuações (POPHAM, 1980).

**Medição:** consiste em quantificar uma propriedade de um determinado sistema e projetar o conjunto de graus da propriedade em um conjunto de números, de tal forma que a ordenação e especificação dos números reflitam a ordenação e especificação dos graus. Medição é determinar efetivamente alguns desses valores numéricos (BUNGE, 1976).

**Medida:** ação ou ações destinadas a obter e registrar informações quantitativas sobre qualquer evento ou comportamento (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Medir:** consiste em atribuir números naturais a objetos de acordo com certas regras (KERLINGER, 1975).

**Mepoa 90:** método de avaliação que adota um critério misto (qualitativo e quantitativo). Os fatores são agrupados em cinco blocos: ambiente socioeconômico-cultural e familiar, recursos construtivos e materiais, professores, organização e alunos (CARDONA, 1994).

**Mesas redondas:** espaço avaliativo onde o aluno tem a oportunidade de experimentar, pensar, discutir e expressar criticamente suas opiniões sobre determinado tema. O protagonista do aluno prevalece como agente do processo de aprendizagem.

**Meta-avaliação:** é a avaliação da avaliação. Pode ser formativa se ajudar o avaliador a planejar e realizar uma avaliação sólida, ou somativa se fornecer ao cliente evidências sobre a competência técnica do avaliador principal e a confiabilidade de seus relatórios (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Método Tyleriano de avaliação:** parte de um estilo educacional orientado a objetivos de tal forma que a avaliação se baseia na verificação da coincidência dos objetivos de um programa com os resultados reais (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

**Metrologia esportiva:** representa uma parte da metrologia geral cuja finalidade específica é o controle e medição no esporte. A área de Metrologia engloba também medições de natureza

diversa: psicológica, biológica, sociológica e pedagógica. As medidas mais conhecidas são: o nível de conhecimento, o grau de fadiga, a expressividade dos movimentos e o domínio técnico. Em cada um destes casos é possível estabelecer as relações “maior-igual-menor”. Nos esportes, muitas vezes é necessário expressar indicadores numéricos em competições de patinação artística, por exemplo, domínio técnico e nível artístico são expressos numericamente nas classificações dos juízes. No sentido mais amplo do conceito, todas as competições esportivas estão envolvidas em avaliações com características de medida metrológica, ou seja, de medidas esportivas (ZATSIORSKI, 1989).

**Microavaliação:** é a avaliação educacional que se realiza nas dimensões de um contexto concreto reduzido, sendo os centros educacionais a base de seu processo (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Modelo avaliativo de julgamentos:** baseia-se na emissão de julgamentos oferecidos por diversos profissionais com base em critérios que podem ser internos ou externos. O surgimento de opiniões diferentes terá que ser finalmente integrado para se chegar a um consenso na estimativa (CARDONA, 1994).

**Modelo avaliativo observacional:** baseia-se na coleta de informações diretas e presenciais sobre os eventos que ocorrem e enquanto estão acontecendo. Esse modelo utiliza a observação como técnica avaliativa predominante, tanto em sua modalidade etnográfica como na do tipo participante (CARDONA, 1994).

**Modelo baseado na formulação de juízos:** são desenhos de avaliação em que as conclusões dos avaliadores são decisivas para decidir sobre a qualidade de uma intervenção ou de um programa educacional (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo baseado no cumprimento de metas ou objetivos:** possui contribuição de vários autores para sua formulação. Tyler, por exemplo, a partir de uma abordagem de realização objetiva, atribui à avaliação uma natureza dinâmica dos processos de aprendizagem. Para Adams, o processo de avaliação é baseado em medições e o processo se concentra em observações comportamentais. Taba argumenta que o processo de avaliação consistirá em determinar e estimar as mudanças produzidas em relação aos objetivos pré-estabelecidos (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo CIPP:** desenvolvido por Stufflebeam e Guba no início da década de 1970, a avaliação deve ser usada sistematicamente de forma contínua e cíclica. Para isso, são descritas três etapas: especificar, obter e sintetizar as informações que devem ser oferecidas aos

tomadores de decisão. Dentre os tipos de decisões que são tomadas de acordo com este modelo estão: homeostática, incremental, neomovilística e metamórfica (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo comportamental:** visa identificar e descrever o comportamento e o contexto em que ele ocorre de forma objetiva e tão científica quanto possível (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo construtivista:** considera a educação como um processo de interatividade aluno-professor. A avaliação está integrada nos processos de ensino e o professor desempenha um papel ativo nela (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo CSE:** deve seu nome ao fato de ter sido desenvolvido por Alkin no Centro de Estudos de Avaliação da Universidade da Califórnia. Neste modelo, a avaliação visa facilitar a tomada de decisão, tanto dos processos como dos produtos que se originam durante o seu desenvolvimento. Consiste em cinco etapas: estabelecimento de metas; seleção de um programa; programa em desenvolvimento; análise dos produtos de cada componente; avaliação dos resultados finais (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo de acreditação:** utiliza critérios de avaliação determinados a priori, ao mesmo tempo em que facilita modelos de tomada de decisão cujo objetivo é delinear, obter e oferecer informações (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo de avaliação como crítica artística:** foi desenvolvida por Eisner, levando em conta a compreensão das especificidades da situação em que ocorrem os processos de ensino por meio da avaliação (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo de avaliação contínua:** baseia-se na possibilidade de ter permanentemente informações sobre o caminho que o aluno está percorrendo em seu processo total como pessoa (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Modelo de avaliação de auditoria:** aplicado à avaliação de centros educativos, constitui uma adaptação da abordagem empresarial subjacente à chamada auditoria integral. Propõe-se analisar todos os aspectos relevantes do centro para facilitar a tomada de decisão (CARDONA, 1994).

**Modelo de avaliação de facilitação de decisões:** busca a análise de todos os componentes de um centro sem prejuízo de que os resultados parciais convenientes possam ser transferidos para as diversas instâncias internas e externas do mesmo (CARDONA, 1994).

**Modelo de avaliação experimental:** baseia-se principalmente em um design que inclui um plano, estrutura e estratégias. Um bom desenho experimental parte de uma hipótese, uma verificação das variáveis envolvidas e uma verificação da validade ou não da hipótese (CARDONA, 1994).

**Modelo de avaliação institucional (*accountability*):** baseia-se na prestação de contas dos investimentos realizados em uma instituição. A estimativa avaliativa em termos de custo/efetividade, quando se refere às instituições de ensino, não se esgota na simples explicação de como e em que foi gasto o dinheiro investido. É preciso justificar os investimentos realizados com base nas conquistas alcançadas (CARDONA, 1994).

**Modelo de avaliação sem objetivos:** proposto por Scriven (1973) é composto por três fases: inferência dos efeitos do programa a partir da inspeção de todos os seus componentes; elaboração de medidas para saber em que medida os objetivos são alcançados; desenvolvimento de estratégias para identificar as consequências do programa.

**Modelo de avaliação:** abstração ideal de como deve ser realizado um processo de análise e estimativa ponderada de uma realidade concreta (CARDONA, 1994).

**Modelo de diagnóstico:** tem como objetivo geral fornecer à própria instituição um perfil dos pontos fortes e fracos de sua organização e seu funcionamento, que constituirá a base sobre a qual desenhar e desenvolver suas próprias estratégias de melhoria dentro de um processo de formação (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo de modo operandi:** também de Scriven, determina que o processo de avaliação consiste em detectar dentro de um grupo a existência de certas características que os fazem concordar, por meio de hipóteses de trabalho, com determinados padrões de comportamento (MONEDERO MOYA, 1998).

**Modelo de processamento da informação:** defende a obtenção de dados sobre a aquisição, armazenamento e uso da informação pelo sujeito no modelo mediacional (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo ecológico:** pretende avaliar o assunto em diversos contextos, uma vez que o comportamento individual é concebido como dependente do contexto global. Trata-se de avaliar o funcionamento de um indivíduo em um contexto natural em duas dimensões: molecular (aspectos facilmente reconhecíveis) e molar (situação socioeconômica e nível de cultura) (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo etnográfico:** é um modelo, a partir do centro como unidade que permite o acesso à configuração da existência de novos e comuns espaços de gestão institucional (CARDONA, 1994).

**Modelo evolutivo:** o comportamento do sujeito é percebido como um desenvolvimento em várias fases. Os resultados da avaliação são apresentados em termos de equivalência com a idade (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo Godbout:** afirma que a avaliação das habilidades motoras na Educação Física deve ser vista em seus aspectos qualitativos e quantitativos (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo integrador:** existem cinco características principais que definem a atitude que incentiva esse modelo: integrativo, acessível, sistemático, ideográfico e interacionista (SUÁREZ, 1987).

**Modelo naturalista:** defende uma perspectiva plural e globalizante considerando os grupos e contextos naturais de aprendizagem artística em sua totalidade. E para isso utiliza métodos interativos e técnicas de comunicação informal (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo psicométrico:** destina-se a determinar as características de um indivíduo em relação à idade cronológica ou mental de seus pares. Os dados derivam da comparação e interpretação do desempenho dos resultados dos testes de um indivíduo em relação a uma norma explícita (MEDINA *et al.*, 1998).

**Modelo qualitativo:** oferece maior riqueza e dados úteis para compreender em toda a sua amplitude e profundidade o comportamento das pessoas e que permite, portanto, a possibilidade de intervir e melhorar o seu desenvolvimento ou situação (CASANOVA, 1995).

**Modelo Somelier:** baseado nos critérios de conhecimento, experiência e confiança; ao provador de vinhos (no nosso caso a metáfora refere-se ao professor) é delegada a autoridade para decidir e aconselhar os vinhos de acordo com o contexto gastronómico e social (no nosso caso o processo e o resultado da aprendizagem dos alunos de acordo com o contexto) (LAMAS, 2006).

**Momentos de avaliação:** mostram os momentos em que a avaliação é realizada: inicial, processual e/ou final. São definidos de acordo com as necessidades do avaliador e/ou de acordo com as demandas estabelecidas por agentes externos ao processo de ensino e aprendizagem (STIEG *et al.*, 2022).

**Monografias:** consiste em um texto dissertativo que trata de um determinado tema que envolve ciência, arte, uma localidade, entre outros. É comumente escrito por uma única pessoa e pode ser considerado um dos principais tipos de textos científicos.

**Montagens audiovisuais:** faz parte do processo de pós-produção audiovisual. Como estratégia de avaliação, pode abranger qualquer produção que envolva um processo de edição de vídeo e fotos com sons ou música, que, por sua vez, constituirá a versão final do material que será avaliado pelo professor.

**Natureza da avaliação:** constituída pelas dimensões quantitativa e qualitativa. Seja a avaliação quantitativa ou qualitativa, é necessário extrair dela todo o seu potencial. Isso corresponde a levar em conta todo o processo de avaliação, para que a tomada de decisão não seja imediata e, se os dados obtidos assumem características quantificáveis, é uma expressão do aprendizado efetivamente alcançado (STIEG *et al.*, 2022).

**Notas de campo:** consistem em notas breves que são tomadas durante a observação para facilitar a recordação posterior. São mensagens breves e concisas que se referem a eventos significativos, coletam ideias, palavras, expressões-chave, desenhos, diagramas, que permitem um desenvolvimento mais detalhado dos eventos em avaliação posterior (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Notas:** mensuração do que o aluno deve saber com base em determinados objetivos do curso (LAFOURCADE, 1997).

**Observação sistemática:** estratégia que utiliza o auxílio de um plano pré-estabelecido. O observador dirige sua atenção para certas categorias de comportamento necessárias antes da observação (DE KETALE; ROEGIERS, 1995).

**Observação:** exame atento que um sujeito realiza sobre outro ou outros indivíduos ou sobre determinados objetos e fatos para alcançar um maior conhecimento sobre eles obtendo uma série de dados geralmente inatingíveis por outros meios (CASANOVA, 1995).

**Origem dos agentes avaliadores:** divide-se em interno e externo. Enquanto a primeira envolve diretamente toda a comunidade escolar e repercute em direções que apontam para o aprimoramento estrutural e organizacional da instituição da qual os avaliadores fazem parte; na segunda, as regras e critérios de avaliação são determinados por agentes e organizações externas ao ambiente avaliado (STIEG *et al.*, 2022).

**Output:** dimensão estrutural e funcional do processamento da avaliação dos processos cognitivos que mostra que os comportamentos reais são uma demonstração das informações recebidas (entrada) e analisadas (processamento) (MEDINA *et al.*, 1998).

**Painéis:** são materiais impressos que podem ser utilizados em eventos, como feiras, congressos, shows, lançamentos de livros e filmes ou em diversos estabelecimentos como empresas e instituições de ensino. Eles são usados para comunicar as ideias principais de um trabalho de pesquisa e podem ser acompanhados por uma explicação oral.

**Paradigma de avaliação crítica:** considera a educação como desenvolvimento individual e social que culmina na formação da pessoa. É um processo de reflexão e construção que se inicia nos primeiros anos de vida humana (MEDINA *et al.*, 1998).

**Pastas de trabalho:** instrumento para repassar informações para a avaliação ao longo do curso e não apenas com a avaliação de uma tarefa. Permite ao professor obter informações úteis e detalhadas sobre o que seus alunos sabem e podem fazer, ponderando o trabalho de cada aluno e seu progresso (MEDINA *et al.*, 1998).

**Perguntas de correspondência:** são válidas para avaliar a capacidade do aluno em identificar a relação entre dois elementos. São questões de reconhecimento dentro de testes estruturados (AVOLIO, 1987).

**Perguntas de dupla alternativa:** são válidas para avaliar a capacidade, identificar a exatidão de uma afirmação, de uma definição, de um princípio, de determinar se o aluno é capaz de distinguir fatos de opiniões, de estabelecer relações de causa e efeito (AVOLIO, 1987).

**Perguntas de múltipla escolha:** permitem avaliar uma ampla variedade de resultados de aprendizagem, desde o nível de conhecimento mais simples até o mais complexo, além de se adaptar a diferentes tópicos. São questões de reconhecimento, dentro dos testes estruturados (AVOLIO, 1987).

**Pesquisa avaliativa:** é o processo sistemático de coleta de informações com a finalidade de conhecer o desenvolvimento e os efeitos de um projeto pedagógico (LANDSHEERE, 1988).

**Pesquisa de campo:** é uma alternativa de avaliação que permite ao aluno, na situação de pesquisador, exercitar a coleta de dados de uma determinada realidade, lê-la e, então, estabelecer uma análise que contribua para a compreensão da mesma.



**Pesquisa de um tema:** consiste em uma avaliação que é realizada com base em um tema de pesquisa que deve ser desenvolvido pelo aluno ou grupo de alunos e cujos dados podem ser expostos em situação de sala de aula utilizando diferentes recursos visuais e expositivos.

**Philips 66:** é uma técnica que visa envolver todo o grupo de alunos em uma discussão, dividindo-os em grupos de seis membros cada, para trocar ideias por seis minutos e depois apresentar suas conclusões no grupo. A sua utilização como estratégia de avaliação favorece a fixação e integração da aprendizagem, bem como uma elaboração mais precisa de conceitos e tomada de decisão. É um excelente instrumento para conseguir a coleta de opiniões de um grupo e a apreciação de problemas de natureza social, política, educacional e cultural.

**Plano de avaliação:** instrumento que permite articular todos os fatores que intervêm no processo de avaliação, de forma a garantir a veracidade e rigor dos dados, bem como a eficácia e, se possível, a generalização dos resultados para outros contextos ou situações semelhantes (CASANOVA, 1995).

**Plenária:** sessão ou assembleia que reúne um grande número de membros (alunos e professores), com o objetivo de estudar, discutir ou resolver determinados assuntos.

**Pontuação:** pode ser interpretada como o processo de atribuição de números às informações coletadas por meio dos instrumentos de medida (teste ou prova), após sua correção ou adaptação de acordo com critérios pré-determinados (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Portfólio:** é um instrumento de avaliação em que são coletadas evidências que demonstram o desempenho do aluno em uma ou várias áreas. Tem vários usos, desde a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, como ferramenta de autoavaliação, ou como meio de avaliação externa do trabalho docente. As suas finalidades incluem: permitir ao aluno avaliar o seu próprio trabalho, autoavaliar-se e conhecer os seus pontos fracos e fortes; fornecer informações ao professor sobre o progresso, conquistas e dificuldades de seus alunos; constituir uma forma de melhorar a aprendizagem, quando alterada com métodos de ensino interativos; promover a troca de ideias e comunicação entre os participantes; servir como uma ferramenta útil para manter informações para pais e representantes; contribuir para o enriquecimento dos registros. O conteúdo dos portfólios deve conter: tudo o que o aluno produziu como produto final incluindo rascunhos; relatórios escritos (individuais ou em grupo, tarefas ou tarefas; problemas); exposições artísticas; gráficos; planos; síntese; comentários; autoavaliações; albúms de fotografias; fitas cassetes de som; pesquisas, projetos ou qualquer outro trabalho desenvolvido nas aulas (HIDALGO; SILVA, 2003).

**Pós-Teste:** conhecimento posterior ao desenvolvimento do programa avaliado (BOLÍVAR, 1995).

**Prescrição:** corresponde ao ato ou efeito de prescrever, de estabelecer claramente algo principalmente em se tratando de currículo prescrito. Nesse caso, é tudo aquilo que se prescreve, determina, aconselha e determina enquanto princípios educativos e/ou propostas de ensino dentro das propostas de planejamento, seja ele proveniente de âmbitos superiores (ministérios de educação, por exemplo) ou aqueles elaborados pelos professores como propostas de curta duração, incluindo os planos de ensino e/ou de disciplinas.

**Pré-teste:** conhecimento prévio ao desenvolvimento do programa (BOLÍVAR, 1995).

**Procedimentos de avaliação:** referem-se a como avaliar a aprendizagem. Conjunto de estratégias e técnicas de obtenção de informação que orientam o processo de avaliação dos alunos e que respondem a uma concepção geral de avaliação assumida pelo centro educativo (GÓMEZ, 1999).

**Produção de expressão corporal:** abrange um amplo conjunto de produções de práticas corporais e que estão intimamente relacionadas a outros tipos de aspectos de natureza psicológica, sociológica e pedagógica como: dança, ginástica, encenação, entre outros (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Produção de murais:** são ferramentas de avaliação muito versáteis. Eles são geralmente usados na escola para informar os alunos sobre eventos, arranjos, organização de aulas. No entanto, como estratégia de avaliação, tornam-se um espaço de compartilhamento de produções, onde as criações dos alunos podem ser avaliadas, mensagens de apoio a uma causa podem ser expressas, projetos de vida apresentados e aspectos de aprendizagem de determinados conteúdos relatados.

**Produção de texto:** consiste em um instrumento avaliativo que leva em consideração o ato de apresentar ideias sobre determinado tema por meio de palavras na forma de um texto que será utilizado como critério de avaliação. Para avaliar um texto, três aspectos devem ser considerados: o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento como ação informativa e comunicativa; semântico-conceitual, do qual depende sua coerência; a formal, que diz respeito à sua coesão. Uma avaliação que vise respeitar o texto do aluno e percebê-lo em sua totalidade deve suscitar algumas questões: dada a situação comunicativa, as características e disposições dos interlocutores e o tipo textual (VAL, 1991, 2009).

**Produção do trabalho em equipe:** após o trabalho em equipe, cada um valoriza o que achou mais interessante nos demais, por exemplo. Valoriza-se conjuntamente o interesse das atividades, o conteúdo do trabalho, os objetivos alcançados, a suficiência dos recursos, principalmente o desempenho destacado de alguns alunos (CASANOVA, 1997).

**Produção musical:** acompanhamento contínuo das atividades realizadas seguindo de perto o plano de trabalho dentro ou fora da sala de aula, envolvendo produções musicais (CASTILLO ARREDONDO, 2002).

**Produção oral:** diálogos, entrevistas, assembleias e compartilhamentos podem ser incluídos nessas produções (CASTILLO ARREDONDO, 2002).

**Produção plástica:** nas produções plásticas diversos instrumentos podem ser utilizados como escalas de observação, fichas de acompanhamento (comprovações) para observação sistemática (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA):** oferece como resultado a avaliação de competências, em termos de desempenho, para leitura, matemática e ciências e a competência transversal de resolução de problemas. O objetivo do projeto PISA é, justamente, influenciar o ensino por meio de um repensar da avaliação, favorecendo ao mesmo tempo uma reflexão sobre os problemas da educação em escala internacional, bem como a troca de abordagens, rompendo o isolamento da estagnação de sistemas educacionais e, assim, promover novas propostas educacionais (MONEREO, 2009).

**Projetos:** dada a grande diversidade de abordagens de avaliação e, portanto, de possíveis modelos ou projetos de avaliação, será proposto um paradigma de referência para determinar o tipo de modelo que será construído e a classificação taxonômica dos diferentes modelos existentes e possíveis. Ao mesmo tempo serve de guia na determinação das características do projeto de avaliação a ser realizado (IBAR, 2002).

**Prova aberta:** é uma modalidade muito popular e utilizada. Entre suas vantagens está o fato de se adaptar a qualquer objetivo de aprendizagem. Seus padrões de construção mais básicos são os seguintes: especificação e referência dos conteúdos. É necessário analisar o domínio ensino-aprendizagem para estabelecer com precisão os conteúdos e competências que se pretendem avaliar e sua relação com os objetivos curriculares. Deve-se levar em consideração que as instruções devem ser sempre muito claras, e tanto mais quanto menor o nível do aluno, as instruções devem se referir à apresentação das questões e à orientação do tipo de resposta que se espera para o rigor no uso de expressões científicas, a duração da prova aberta e todos

aqueles aspectos que facilitam a padronização na aprovação no teste (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Prova base semiestruturada:** constituem provas dissertativas ou de composição de respostas orientadas, não livres (LAFOURCADE, 1973).

**Prova de alternativas constantes:** usando os múltiplos dados incorporados no contexto educacional, são construídos vários itens (geralmente alternativas constantes ou múltipla escolha) por meio dos quais um ou vários tipos de comportamentos serão estimulados, referentes ao exercício proporcionado pelo material (LAFOURCADE, 1973).

**Prova de análise de mapas:** no campo dos estudos sociais, a leitura e interpretação de globos e mapas de diversas naturezas constitui um objetivo geral, que no plano de ação concreto discrimina uma multiplicidade de comportamentos, tais como: identificar símbolos convencionais; resolver problemas utilizando as escalas adotadas; compreender o significado e uso das linhas imaginárias e/ou estabelecer o significado das projeções. A maneira de usar esses materiais dependerá muito da precisão com que os respectivos objetivos são formulados e do engenho pessoal do professor (LAFOURCADE, 1973).

**Prova de aplicação:** usada para avaliar os procedimentos. Permite a aplicação de conceitos através de diferentes técnicas. Relata sobre as capacidades e as habilidades dos alunos no processamento da informação e na sua utilização em novas situações (MEDINA *et al.*, 1998).

**Prova de aptidão física:** a avaliação de acompanhamento de um atleta abrange resistência cardiovascular respiratória, elasticidade-flexibilidade, força, potência, eficiência biomecânica e atitude psicológica, cujos resultados são comparados com os obtidos posteriormente nos mesmos testes aplicados ao mesmo atleta, e com escalas (tabelas) derivadas de uma população de atletas de categoria similar (PILA TELEÑA, 1988).

**Prova de aptidão:** visam medir aquelas características do indivíduo que facilitam a aquisição de conhecimentos ou habilidades (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Prova de associação:** são aqueles itens que exigem que o aluno associe a cada elemento de uma determinada lista, um ou mais aspectos, que são solicitados. Estes podem ser um nome, magnitude, localização geográfica, entre outros (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prova de base estruturada:** essas questões são compostas por uma afirmação e duas opções de resposta que podem ser verdadeiras ou falsas; certo ou errado; sim ou não; opinião e fato (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prova de base não estruturada:** à semelhança do que é expresso nas provas dissertativas, adquire-se a consideração dada à estrutura da base de investigação. Uma significância decisiva em relação à maior ou menor liberdade de resposta do examinado, com os objetivos que se pretende verificar e com os padrões de avaliação utilizados pelo professor (LAFOURCADE, 1973).

**Prova de capacidade:** visa medir o que o sujeito pode ou poderia fazer a partir de suas potencialidades pessoais e do desempenho adquirido em uma determinada aprendizagem (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Prova de classificação:** como o próprio nome indica, sua função é classificar objetos, assuntos e fenômenos de acordo com certas características, tipologias ou nomes. Aqui se entende por classificar o ato de distribuir ou agrupar coisas ou fenômenos em classes, ou seja, levando em conta certas características comuns: tamanho, forma, por exemplo (CERDA, 2000).

**Prova de complementação de frases:** são itens que exigem que o aluno se lembre de uma ou mais palavras omitidas em um enunciado, para as quais ele é obrigado a evocar pelo menos parte da ideia contida na frase (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prova de composição:** também chamado de teste tradicional, às vezes porque foi o primeiro usado para avaliar os resultados da aprendizagem. Sua resposta é o produto da construção de um aluno e pode haver diferentes maneiras de chegar à resposta correta (RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prova de compreensão:** avalia a capacidade de compreender o que é expresso em voz alta (slogans, explicações, instruções, narrações). Baseia-se exclusivamente no material verbal que o aluno ouve e no qual ele deve responder, marcando nas folhas de teste que correspondam à proposição verdadeira. Os objetivos que se pretendem avaliar com provas que tenham bases expressas oralmente são muito variados, dentre eles os mais comuns são indicados: perceber a ideia central dos argumentos ouvidos; lembrar-se dos detalhes mais significativos; perceber se são ou não pertinentes à referida ideia; detectar as intenções implícitas (preconceitos, tendências, atitudes), até pelas tonalidades da voz; julgar o caráter persuasivo ou educativo de uma comunicação oral; analisar os recursos utilizados pelo locutor; julgar se o que é expresso é baseado em fatos ou opiniões (LAFOURCADE, 1973).

**Prova de correspondência:** apresenta uma série de dados, nomes, símbolos, frases ou números que se relacionam entre si. Para evitar a associação automática do último par,

recomenda-se não combinar o número de termos com o número de colunas (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Prova de desempenho:** é qualquer instrumento que é aplicado com a finalidade de descobrir o grau de aprendizagem do aluno (LEMUS, 1974).

**Prova de evocação:** requer apenas a evocação de uma memória. É usado para verificar a retenção do conhecimento e pode ser de respostas curtas (uma palavra ou um número) ou de completar lacunas (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Prova de execução:** o desempenho de qualquer tarefa pode ser considerado como testes de desempenho: um salto, manter o equilíbrio, chegar a um ponto, etapas da tarefa a ser executada. Para isso, recomenda-se que o professor utilize listas de comprovações e escalas de avaliação (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Prova de experimentação:** esta avaliação, embora incompleta em termos de isolamento ou controle de todas as variáveis e em termos de seu pleno controle experimental, permite coletar informações sistematizadas sobre os comportamentos a serem estudados, sem a necessidade de forçá-los, e oferecendo a possibilidade de comparar os resultados observados com os dados de comportamento de grupos paralelos sobre os quais a ação a ser experimentada não foi exercida (IBAR, 2002).

**Prova de exploração:** aquela que pode ser utilizado para identificar crianças com possíveis distúrbios ou atrasos de linguagem (BUISAN; MARÍN, 1987).

**Prova de exposição de um tópico:** geralmente a cargo de um grupo de alunos ou, às vezes, a cargo de um convidado. Essa prova serve para estimular a atenção dos alunos para a apresentação do grupo e para colocar uma questão ou comentário sobre a matéria. A aplicação dura aproximadamente quinze minutos no ensino superior ou universitário, estendendo-se para o dobro no ensino médio (DELGADO, 2010).

**Prova de habilidade motora:** em relação aos tipos de provas a serem usados para avaliar a capacidade motora, Blázquez-Sánchez (1997) indica testes de habilidade motora perceptual – que avaliam: lateralidade, organização espacial, estruturação espaço-temporal, velocidade segmentada, coordenação estática, coordenação dinâmica das mãos, coordenação dinâmica geral –; os testes motores gerais – que são o Iowa Brace test, composto por 21 testes em progressão de dificuldade, consistem em ser muito extensos e com muitas repetições –; a Bateria de Ozeretski – composta por seis testes para medir a coordenação estática e dinâmica de mãos, membros inferiores, movimentos simultâneos, velocidade de movimento e

sincinesia –; a prova de habilidades motoras para o ensino fundamental – composta por sete provas, equilíbrio estático, dinâmico e dinâmico-coordenação, potência, sentido rítmico e cinestésico, lateralidade.

**Prova de habilidade:** é uma boa opção, mas será necessário usar estatísticas derivadas do próprio desempenho do aluno, observações naturais, diários, anedotas, registros. Em todo o caso, a este respeito é preciso ter em conta que existe uma grande variedade de provas que são continuamente atualizadas e que permitem avaliar cada um dos aspetos de qualquer área, especialmente a Educação Física (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Prova de identificação de características:** corresponde àqueles itens em que o aluno é solicitado a identificar determinados elementos de um esboço ou parágrafo selecionado. Como exemplo, nomeie os personagens da história contada (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prova de identificação gráfica:** baseia-se em materiais que geralmente provocam resultados de aprendizagem ligados a níveis de compreensão mais complexos. As categorias de 2,00 a 6,00 da classificação de Bloom encontram nos dados sintetizados em gráficos e tabelas uma boa forma de verificar as competências e habilidades intelectuais desenvolvidas em diversas áreas (LAFOURCADE, 1973).

**Prova de interpretação de dados:** a possibilidade de interpretar a informação em uma representação visual que requer um profundo discernimento de sua estrutura abre uma perspectiva interessante para a medição de novos traços, e, aspectos do comportamento, cujos componentes são ordenados em um nível mais alto de complexidade (LAFOURCADE, 1973).

**Prova de livro aberto:** um tipo especial de avaliação que permite ao aluno consultar livros, notas, cadernos, anotações ou qualquer material escrito, a fim de responder a uma pergunta ou analisar um tópico. Este tipo de prova tem dado bons resultados, não só no nível superior de ensino, mas também no nível médio e mesmo no nível primário (FERMÍN, 1971).

**Prova de localização do mapa:** neste caso, é apresentado inicialmente um mapa e o aluno é solicitado a realizar um exercício de identificação ou localização (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Prova de motivação:** é o teste que é aplicado no início de toda atividade educacional com o objetivo de estimular os alunos a realizarem melhor os trabalhos escolares (LEMUS, 1974).

**Prova de múltipla escolha:** caracteriza-se por ser constituído por uma afirmação ou base, afirmativa ou interrogativa e um conjunto de opções de resposta, dentre as quais aquela que corresponde a afirmação correta ou melhor, dependendo do caso. As demais opções são chamadas de distratores (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prova de observação direta:** pode ser feita de um grupo de alunos, usando um sociograma, por exemplo, ou também pode-se observar indiretamente a organização do grupo revisando um trabalho monográfico com base em uma tabela de critérios. Nesse caso, a falta de uniformidade na tipografia (diferentes fontes e tamanhos de página) será um indicador de desorganização no trabalho em grupo. Portanto, a observação pode ser feita por meio de sociogramas, psicogramas, tabelas de critérios, guias e escalas de observação, lista de comprovações e registro anedótico (DELGADO, 1996).

**Prova de ordenação:** é utilizado como ferramenta de ordenação de dados em uma investigação e, principalmente, na redução e classificação de informações que precisam ser organizadas para facilitar a posterior análise e interpretação (CERDA, 2000).

**Prova de perguntas diretas:** permitem ao professor diagnosticar e ao mesmo tempo promover o nível de reflexão dos alunos (FLÓREZ, 1999).

**Prova de perguntas extensas:** levanta um tópico que os alunos devem responder. É válido para apresentações orais e escritas. Permite que os alunos organizem a abordagem do conteúdo (MEDINA *et al.*, 1998).

**Prova de personalidade:** objetiva medir, não o que o sujeito pode ou poderia fazer, mas o que o sujeito costuma fazer: seu desempenho típico (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Prova de questões lógicas ou de memória:** com questões de memória cuja resposta é simples: textos completos baseados em questões incompletas e respostas sugeridas; escolher entre várias respostas; distinguir declarações verdadeiras de falsas; textos mutilados cujas lacunas devem ser preenchidas (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Prova de redação livre:** permite uma maior criatividade do aluno ao custo de certa perda de objetividade na qualificação. O professor pode avaliar com maior profundidade a capacidade de análise e síntese ao desenvolver e relacionar o conteúdo conceitual que lhe é exigido (MEDINA *et al.*, 1998).



**Prova de resposta curta:** aquela que exige palavras, frases, afirmações que expressam um fato ou uma ideia, o procedimento analítico é semelhante ao daquelas que exigem uma opção de resposta curta (BERTONI; POGGI; TEOBALDO, 1997).

**Prova de resposta estendida:** sua principal característica é que o aluno organiza sua resposta, usando suas próprias palavras, estilo e caligrafia. Além disso, as respostas têm diferentes possibilidades. Suas vantagens incluem: permite avaliar objetivos complexos; o aluno pode organizar livremente sua resposta; permite mostrar a originalidade e criatividade do aluno; evita o fator aleatório; e é fácil de construir. Suas limitações são: subjetividade na correção; ambiguidade na formulação da questão; a correção leva muito tempo; facilita a verbosidade; dificulta a validade e a confiabilidade (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prova de resposta pareada:** consiste na apresentação de duas ou mais colunas de palavras, símbolos, números, frases ou sentenças às quais o aluno deve associar ou relacionar de alguma forma, dependendo da base estabelecida nas instruções que as precedem (MEDINA *et al.*, 1998).

**Prova de resposta simples:** caracteriza-se por ser uma pergunta simples que requer uma resposta muito breve (CASTRO RUBILAR *et al.*, 2004).

**Prova de resposta única:** é aquele em que há apenas uma resposta correta e se alguma variabilidade for admitida, ela é mínima e está ligada a questões de sinônimos. Surgiu da mão das teorias comportamentais e da instrução programada (LAMAS, 2006).

**Prova de respostas verdadeiras ou falsas:** caracteriza-se por as perguntas seguirem um conjunto de respostas entre as quais existe apenas uma que é verdadeira e outras (os distratores) que são falsas. O aluno obviamente deve responder a correta quando esse for o comando (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Prova de seleção da melhor resposta:** é o de maior interesse, pois dá origem a descobrir aptidões de natureza superior para escolher a melhor resposta entre várias opções (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Prova de seleção de resposta incorreta:** neste caso, o aluno é solicitado a marcar a resposta que não está correta. Os distratores correspondem exatamente às respostas corretas. Nas instruções deve ficar bem claro que o aluno deve selecionar a errada, pois, em geral, há uma tendência natural de escolher a resposta correta (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Prova de termos emparelhados:** as perguntas de correspondência ou testes emparelhados são compostas por duas listas, uma de premissas e outra de respostas, demonstrações claras para combinar ambas as listas. Uma grande variedade de combinações de premissas-respostas pode ser utilizada: datas e eventos, conceitos e definições, escritores e obras, grandezas e unidades, quantidades e fórmulas (MATEO ANDRÉS, 2006).

**Prova dicotômico ou bipolar:** consiste em uma série de escalas bipolares: justo ou injusto, ativo ou passivo, feliz ou triste ou também chamado de Técnica Diferencial Semântica (BLÁZQUEZ-SÁNCHEZ, 1997).

**Prova dissertativa:** é aquela a que os alunos respondem por escrito a questões de certo alcance, formuladas oralmente ou por escrito (FERNÁNDEZ; SARRAMONA, 1984).

**Prova em grupo:** no caso de estudantes universitários, é fundamental a autoavaliação com base em uma escala, a avaliação do desempenho dos colegas incluindo eles próprios e uma opinião sobre o curso ou sugestões ao professor. É fundamentalmente orientado para o domínio afetivo e sua aplicação – na parte de coavaliação – deve ser feita de forma interativa (DELGADO, 2010).

**Prova escrita:** é utilizada nos níveis de ensino mais elevados e permite medir os processos mentais mais altos envolvidos na seleção e organização de ideias, na formulação e sustentação de hipóteses, no desenvolvimento lógico de argumentos e na escrita criativa (FERMIN, 1971). Existem inúmeras provas que fazem parte do grupo escrito denominado provas de lápis e papel e que incluem uma grande variedade de modalidades que são utilizadas predominantemente na área cognitiva, algumas delas altamente padronizadas e outras mais livres e abertas (CERDA, 2000).

**Prova expositiva:** caracteriza-se pela apresentação autônoma e completa do conteúdo pelo aluno, praticamente sem interação sistemática com o ouvinte ou ouvintes. O aluno expõe o tema de acordo com um arranjo ou sequência que ele mesmo preparou, sem que seja necessário que sua apresentação responda àquela que foi marcada pela fonte de informação que teve (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Prova formativa:** seu objetivo é facilitar o sucesso do aluno por meio da ajuda do professor durante o processo de aprendizagem. Para isso, eles não apenas cobrem períodos relativamente curtos de um curso, mas também incluem um grande número de elementos (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Prova informal não padronizada:** destina-se a ser utilizada em uma situação particular sem atender ao princípio de aplicação em larga escala, com elaboração estatística dos resultados para a derivação de normas gerais aplicáveis em outras situações (FERMÍN, 1971).

**Prova mista:** é aquela que combina instruções de composição e instruções objetivas (LAMAS, 2006). Pode servir também para coletar informações para uma pesquisa ou controlar processos e resultados de aprendizagem (CASANOVA, 1997).

**Prova multi-item:** é de generalização recente e sua justificativa está na possibilidade de medir processos mentais complexos. É constituído por uma base de informações em forma de texto, de qualquer um dos tipos estudados (FERNÁNDEZ; SARRAMONA, 1984).

**Prova objetiva:** também chamada de prova irregular, prova presencial e/ou prova de novo tipo, é um instrumento que consiste em um conjunto de questões às quais o aluno deve responder de forma rápida, inequívoca e simples: uma palavra, uma figura, um símbolo.

**Prova oral de base estruturada:** consiste em colocar uma questão ou um problema, elaborado em torno da organização de uma base de investigação suficientemente estruturada para que o aluno responda oralmente de forma breve, clara e precisa (LAFOURCADE, 1973). Serve para avaliar atitudes, habilidades intelectuais e informações verbais (DELGADO, 2010).

**Prova oral de base não estruturada:** à semelhança do que se expressa nas provas dissertativas, a consideração dada à estrutura da base de investigação adquire um significado decisivo em relação à maior ou menor liberdade de resposta do examinando, com os objetivos que se propõem verificar e com os padrões de avaliação utilizados pelo professor (LAFOURCADE, 1973).

**Prova padronizada:** é caracterizada por uma situação comum à qual todos os sujeitos respondem. Um conjunto comum de instruções governa todas as respostas e um conjunto comum de regras para pontuar as respostas (TENBRINK, 1991).

**Prova por pares:** como o próprio nome indica, consiste na apresentação de duas ou mais colunas de palavras, símbolos, números, frases, sentenças ou definições às quais os examinados devem associar ou relacionar-se de alguma forma, dependendo das afirmações ou bases. As provas pareadas avaliam desde o aprendizado muito simples até associações de inúmeras ideias e conceitos. A variedade de bases de relacionamento é abundante: substâncias e propriedades; eventos e datas; causas e efeitos; classificações; eventos e lugares; Leis e regulamentos; princípios e exemplos; órgãos, aparelhos e funções (CERDA, 2000).

**Prova prática, de desempenho ou funcional:** aplica-se especialmente a áreas como ciências (trabalho laboratorial, incluindo o uso de aparelhos, ferramentas, instrumentos e materiais); artes (cantar, tocar instrumentos musicais, pintar, modelar); Educação Física (calistenia, esportes); artes industriais (carpintaria, eletricidade, mecânica); economia doméstica (cozinhar, decorar, cuidar da roupa, costurar); datilografia e mecânica (LAFOURCADE, 1973).

**Prova projetiva:** técnica utilizada por profissionais de saúde mental para avaliar aspectos emocionais e de personalidade, por meio da apresentação de estímulos ambíguos, que devem ser respondidos pelo avaliado (HUNSLEY *et al.*, 2015). Destinam-se a permitir a livre expressão das atitudes e interesses do sujeito. A referida liberdade de expressão não ocorre quando o aluno aparece comprometido em primeira pessoa com a execução de atividades ou no comprometimento com determinados cargos. Nesses casos, oferece uma imagem bastante fictícia (ROSALES, 1984).

**Prova psicométrica:** sua apresentação e correção é perfeitamente objetivada, preparando escalas para diferentes cursos e níveis. Proporciona resultados mais objetivos, tendo a seu favor que as relações entre esses testes e as variáveis psicológicas em estudo tendem a ser mais concordantes do que quando se utilizam notas escolares (IBAR, 2002).

**Prova referente a critérios:** é aquele que utilizado para descobrir a situação de um indivíduo em relação a um campo de comportamento bem definido (POPHAM, 1980).

**Prova semiobjetiva:** é constituída para avaliar o aproveitamento de parte substancial do curso, a serviço do controle ou sanção social, e com a intenção de evidenciar as diferenças individuais que realmente existem entre os alunos (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Prova situacional ou de material aberto:** constitui o procedimento por excelência para vivenciar a integração dos conteúdos aprendidos em um produto ou resultado final de aprendizagem. Consiste em exercícios que simulam total ou parcialmente uma situação recriada da realidade e exigem que os alunos coloquem em jogo as competências adquiridas no desenvolvimento de uma unidade de aprendizagem. Os diversos tipos de conhecimento construídos, assim como as habilidades desenvolvidas e as atitudes assumidas pelos alunos durante o processo de aprendizagem, são acionados para demonstrar domínio da situação apresentada (AHUMADA, 2005).

**Prova sociométrica:** destina-se a obter dados sobre a aceitação social das pessoas dentro de um grupo e sobre as relações que são percebidas dentro de tal grupo (TENBRINK, 1991).

**Prova:** na educação, um teste ou exame é qualquer meio usado para avaliar o desempenho do aluno. Uma prova é, portanto, uma observação quantitativa do processo de uma equipe (RODRÍGUEZ; GARCÍA, 1982).

**Pseudoavaliação:** é um método de avaliação de programa que tenta levar a conclusões errôneas por meio da avaliação (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Psicograma:** o psicograma não reflete quem escolheu quem, mas o número de escolhas que cada um tem. Consiste em uma série de círculos concêntricos onde os alunos com maior número de escolhas são colocados no círculo central, o mais interno. E sucessivamente aqueles com o número subsequente de escolhas são colocados em círculos consecutivos até chegar ao mais externo, onde aqueles que não receber nenhuma escolha aparecerá (CASANOVA, 1997).

**Qualificação:** ensaio ou quantificação da avaliação dos alunos no final de um período ou secção do processo de aprendizagem, especificada em documentos obrigatórios e nos prazos estabelecidos para cada uma das etapas. A qualificação é uma tipificação numérica ou nominal para expressar a avaliação da aprendizagem alcançada pelos alunos (MEDINA *et al.*, 1998). São as expressões quantitativas ou qualitativas com que se valoriza o desempenho escolar dos alunos. É o resultado da aplicação de algumas das avaliações (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Qualificar:** pressupõe que o professor atribuirá um valor numérico ao desempenho do aluno em determinada área. Essa quantificação deve ser posteriormente convertida em uma escala de adjetivos: reprovado, aprovado, notável, entre outros (MEDINA *et al.*, 1998).

**Quantificar:** é conhecer uma avaliação numérica no nível de domínio de uma área do conhecimento, um objetivo ou um conteúdo específico. Trata-se de expressar uma realidade por meio de um número ou de uma figura (MEDINA; SEVILLANO, 1991).

**Quartil:** pontuação ordinal que permite que os alunos sejam colocados em uma determinada ordem de forma padronizada. Falamos de quartis quando a série é dividida em quatro partes, e de percentis quando é dividida em cem (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Questionário KPSI:** instrumento elaborado por Tamir e Lunetta que obtém informações sobre o grau de conhecimento que o aluno pensa ter em relação a determinados conteúdos e não sobre o conhecimento que ele realmente possui (MEDINA *et al.*, 1998).

**Questionário sociométrico:** também conhecido como teste sociométrico, é um instrumento que informa o grau de coesão e a forma de estrutura espontânea de um grupo. Inclui algumas questões referentes a escolhas ou rejeições de diferentes membros de um grupo (MARÍN-IBÁÑEZ; PÉREZ-SERRANO, 1985).

**Questionário:** instrumento de observação indireta. Fornece informações para salvar no registro cumulativo do aluno. Pode servir de base para a entrevista com os pais ou com o aluno (BUISAN; MARÍN, 1984). Lista de perguntas anotadas a serem lidas e respondidas pelo aluno. Ele é projetado para obter informações (TENBRINK, 1991).

**Referente:** aquilo a que se refere ao formular um juízo; toma a forma de pontuação, valor ou descrição de realizações (TENBRINK, 1991).

**Reflexão avaliativa sobre o ensino:** identifica, no objeto da avaliação, as causas, os aspectos previstos e imprevistos, os processos de ensino e aprendizagem e seus componentes. Sua contextualização (circunstâncias) envolve desde aspectos didático-pedagógicos até aspectos institucionais e socioculturais. Seus agentes, representados por quem avalia, podem ser desde professor-aluno, sociedade-administração e pessoal envolvido nas tarefas educacionais. Além de refletir sobre a prática pedagógica, a avaliação permite verificar e otimizar os resultados e os processos de ensino-aprendizagem (ROSALES, 2000).

**Registos de avaliação:** documento oficial que regista os resultados da avaliação parcial ou total correspondente a um período de curso ou a um curso inteiro, um, vários e, mais frequentemente, um grupo de alunos. São os documentos nos quais são obtidos os resultados do processo de avaliação ao final de cada um dos ciclos da etapa correspondente (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Registro anedótico:** um método menos estruturado de registro de observações comportamentais. É apenas uma descrição de algum comportamento observado que parecia importante para fins de avaliação. Tipo de imagem verbal de um incidente no cotidiano do aluno (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Registro cumulativo:** constitui uma técnica observacional que consiste na compilação de toda a documentação e material referente à avaliação do aluno ao longo de um ano letivo, ou de toda a sua trajetória acadêmica. Sua importância reside no fato de permitir que o professor, o centro e os pais obtenham uma visão global do que tem sido o desenvolvimento do aluno durante sua permanência em uma etapa do sistema educacional (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Registro da entrevista:** é realizada em conjunto com a gravação para estimular no aluno as memórias pertinentes sobre seu funcionamento cognitivo no momento da implementação de determinado comportamento estratégico (AHUMADA, 2005).

**Registro de avaliação:** todo sistema de avaliação implica informação aos interessados. Qualquer pessoa que intervenha no processo ou tenha responsabilidades diretas ou indiretas, ou seja, objeto ativo desse mesmo processo, tem o direito de ser informado de tudo o que acontecer e tiver sido objeto de avaliação (AMENGUAL, 1989).

**Registro de dados de avaliação:** um instrumento de auxílio à avaliação para professores no qual são coletadas informações dos alunos sobre aspectos como responsabilidade por suas tarefas pessoais, interesse e atenção demonstrada. Orientações dadas em relação ao seu trabalho (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Registro de eventos significativos:** pode ser usado para registrar sentimentos, pensamentos, percepções ou reflexões dos alunos sobre eventos ou resultados atuais (MORROW *et al.*, 2014).

**Registro de eventos:** tem como foco obter informações sobre os comportamentos e eventos normais dos alunos, entendendo o comportamento como um amplo espectro de manifestações, atividades e situações que refletem o modo de ser e agir dos alunos ao qual eles não têm acesso, por meio de testes padronizados (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Registro de expressão:** abrange um amplo conjunto de práticas corporais, musicais, plásticas e que estão intimamente relacionadas a outros tipos de aspectos de natureza psicológica, sociológica e pedagógica (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Registro de intervalos:** em escalas de intervalos ou de distâncias iguais, não só se estabelece uma ordem nas posições relativas de objetos ou indivíduos, mas também se mede a distância entre intervalos ou diferentes categorias (CERDA, 2000).

**Registro pessoal cumulativo:** é um agrupamento ordenado de todos os dados significativos para compreender o desenvolvimento do aluno ao longo dos diferentes cursos e das diferentes etapas escolares (BUISAN; MARÍN, 1984).

**Registro:** também chamado de folha de acompanhamento, ele coleta sistematicamente as observações do processo de aprendizagem de cada aluno e deve permitir anotar as

consequências alcançadas por cada aluno em relação aos objetivos programados, levando em consideração os três tipos de conteúdos curriculares (MEDINA *et al.*, 1998).

**Relato:** técnica de avaliação qualitativa narrativa que consiste em alunos, naturalmente ou a pedido do professor, normalizando sua experiência, construindo sua identidade e se reconhecendo nessa história. Por meio de um diálogo, eles são estimulados a contar suas próprias experiências, história familiar, entre outras (MEDINA *et al.*, 1998).

**Relatório científico:** é um tipo de relatório escrito que divulga os resultados parciais ou totais de uma investigação, os achados realizados ou os primeiros resultados de uma investigação em andamento (LAKATOS; MARCONI, 2007).

**Relatório de avaliação individualizado:** documento que, elaborado pelos tutores, dá conta da situação dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos (ESCAMILLA; LLANOS, 1995).

**Relatório de diagnóstico:** é uma forma formal de apresentar uma grande quantidade de informações de diagnóstico obtidas sobre os alunos. Eles incluem informações sobre desempenho, aptidão e problemas espaciais relacionados à saúde, habilidades psicomotoras, traços de personalidade, interesses e desenvolvimento socioemocional (TENBRINK, 1991).

**Relatório descritivo:** apresenta o número de procedimentos realizados pelo aluno, relatando o alcance do valor total indicado como objetivo educacional.

**Relatório escrito:** é um texto cujo objetivo é comunicar uma situação de algo sobre o qual uma investigação está sendo realizada. Pode ser solicitado como instrumento de avaliação, mas para prepará-lo adequadamente é fundamental levar em consideração alguns aspectos importantes de sua redação.

**Relatório final de avaliação:** constitui o ponto final do processo prognóstico e consiste em informações orais e escritas sobre seus resultados, de acordo com os objetivos estabelecidos (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Relatório psicopedagógico:** responsável por emitir um juízo sobre o aluno como resultado do processo contínuo de exploração e interpretação dos dados obtidos. É um documento escrito normalmente endereçado à pessoa que encaminhou ao aluno ao professor, que resume o processo de diagnóstico-intervenção nesse aluno (SUÁREZ, 1987).



**Relatório:** consiste em informações sobre os resultados da avaliação, podendo-se distinguir três tipos de relatórios: os dirigidos aos pais; as destinadas aos professores-tutores; aqueles destinados a outros profissionais (BUISAN; MARÍN, 1984).

**Resolução de exercício e situação-problema:** pede-se aos alunos que façam, criem, produzam ou resolvam algo. Eles devem empregar o mais alto nível de raciocínio e habilidades de resolução de problemas (MORROW *et al.*, 2014).

**Resumos:** conhecimento das abstrações que resumem as observações de fatos, fenômenos e leituras. Essas abstrações são valiosas para explicar, descrever, prever ou determinar as ações ou direções mais apropriadas e pertinentes (LAFOURCADE, 1973).

**Retroalimentação:** por meio dessa técnica o sujeito toma conhecimento dos resultados obtidos, o que pode influenciar no seu desempenho futuro. O conhecimento de sua própria evolução provoca nele a autoestima e o desejo de corrigir os aspectos que podem melhorá-la (GOSÁLBEZ, 1989).

**Roteiro de observação:** esquema a ser seguido pelo avaliador sobre os dados considerados relevantes (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Rubricas:** correspondem a uma declaração prévia dos critérios de qualidade que qualquer trabalho ou mandato de aprendizagem deve atender, e que podem ser elaboradas conjuntamente por professores e alunos (AHUMADA, 2005). É um instrumento de avaliação do tipo template (cartão ou folha) que, sob a forma de guia ou matriz, permite avaliar as atividades específicas realizadas por um aluno, com base na soma de um conjunto completo de critérios estabelecidos por níveis (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012).

**Seminários:** situações de grupo cooperativo, dirigido por um orientador e permite a participação de professores e outros profissionais especialistas (ROSALES, 2000).

**Simpósio:** corresponde a uma pequena conferência e/ou reunião formal em um ambiente acadêmico ou de sala de aula onde os participantes discutem um tópico. Os alunos, como especialistas em um tema previamente estudado e bem fundamentado, apresentam suas opiniões ou pontos de vista sobre o mesmo.

**Síntese interpretativa:** consiste em um resumo que inclui as ideias principais ou a essência de um filme, uma série, um romance, um livro, um artigo ou um trabalho acadêmico.

**Sociograma:** pode ser um gráfico ou tabela que expressa as relações entre as pessoas de um grupo, indicando as escolhas ou rejeições que ocorrem dentro do grupo (KERLINGER,

1975). Para construí-los é necessário estabelecer, em primeiro lugar, o modelo de teste sociométrico que os alunos de um grupo devem preencher, a fim de detectar as preferências intelectuais e afetivas e as rejeições que possam existir dentro do grupo. Basicamente, é o resultado de três questões-chave: quem é escolhido em situações de trabalho e estudo, quem é escolhido em situações de diversão e quem é rejeitado (CASANOVA, 1997).

**Sociometria:** medida das relações interpessoais que prevalecem entre os membros de um grupo (ADAMS, 1970).

**Survey (encuesta):** técnica de coleta de dados. Consiste na obtenção de informações relacionadas a um determinado tema, problema ou situação, o que geralmente é feito por meio da aplicação de questionários orais ou escritos (CASANOVA, 1995).

**Tabela de critérios:** é construída a partir de critérios ou indicadores que podem servir tanto para autoavaliação como para interavaliação ou coavaliação e heteroavaliação. É usada para avaliar comportamentos e ao avaliar o próprio produto ou também para avaliar indiretamente a pessoa que o fez. Para isso, pede-se aos alunos que façam uma avaliação do seu aproveitamento em relação aos objetivos educativos que lhes são comunicados, no meio ou no final do desenvolvimento de um curso, utilizando uma escala de 1 a 5 pontos (DELGADO, 2010).

**Tabela de especificações:** identifica a importância relativa de cada conteúdo na área de teste atribuindo um valor percentual esse tipo de tabela apresenta duas vias, com objetivos de conteúdo da unidade instrucional ao longo de um eixo e objetivos instrucionais ao longo do outro. Objetivos específicos de conteúdo são determinados pelo professor, e objetivos instrucionais são tópicos genéricos sugeridos por vários especialistas. A tabela de especificações ajuda a garantir a validade do conteúdo de um teste (até que ponto os itens do teste refletem a importância do tópico e as habilidades que a avaliação pretende medir). Elas são de uma lista publicada de taxonomias de objetivos educacionais (BLOOM, 1956).

**Tabela de pontuação para esportes:** é autoexplicativa a partir do cálculo não oficial das pontuações nos jogos olímpicos. A avaliação pode ser expressa de diversas formas: de uma característica qualitativa (bom, satisfatório, ruim ou aprovado, reprovado ); ou de notas e de pontos acumulados. Em todos os casos, apresenta características gerais comuns (ZATSIORSKI, 1989).

**Tabela sociométrica:** tabela de dupla entrada composta por eleitores de um lado e eleitos do outro: indica as eleições, que podem ser distinguidas de acordo com as tarefas previstas no questionário sociométrico (MARÍN-IBÁÑEZ; PÉREZ-SERRANO, 1985).

**Taxonomia:** sistema de objetivos fundamentais da educação em que se integram conhecimentos, aptidões e valores em busca da vida, convergência e coerência entre pensar e fazer, manifestado em um trabalho bem feito (GARCÍA-HOZ, 1988).

**Teatro:** é uma estratégia avaliativa, na maioria das vezes de caráter pontual (como momentos festivos ou apresentações para a comunidade), em que os alunos são submetidos ao julgamento avaliativo do público ou do professor.

**Técnica:** procedimentos ou meios práticos utilizados para realizar um tratamento ou avaliação (GOSÁLBEZ, 1989).

**Teoria construtivista:** afirma que é o próprio sujeito que constrói ou elabora seu próprio aprendizado com base no conhecimento que já possui (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Teoria:** arcabouço amplo e estruturado de princípios e leis, por meio do qual os fatos empíricos são interpretados (CORRAL; GUTIÉRREZ; HERRANZ, 1997).

**Teste de Abreviaturas para Avaliar a Criatividade (TAEC):** é um dos instrumentos de conteúdo gráfico mais bem documentado em língua espanhola. Apresenta as bases teóricas, a descrição dos onze indicadores, os critérios de correção e avaliação, bem como a escala de seis anos até a universidade. Fornece um índice representativo por níveis de ensino para avaliar a originalidade e um modelo de expressão gráfica. O teste amplia o campo de indicadores tradicionais avaliando na modalidade analítica e categórica: a disposição à abreviação ou resistência ao fechamento, originalidade, elaboração, fantasia, conectividade, escopo imaginativo, expansão figurativa, riqueza expressiva, habilidade gráfica, morfologia da imagem e/ou estilo criativo (DE LA TORRE, 1994).

**Teste de Análise de Leitura e Escrita Toro e Cervera (TALE):** foi concebido para fins de assistência, ensino e pesquisa, bem como padrões de administração e avaliação. Comparado com os testes de pré-leitura que analisam os requisitos para a leitura, este teste tenta analisar a leitura estabelecida. O TALE é definido como um teste destinado a determinar os níveis gerais e as características específicas de leitura e escrita de qualquer criança em um determinado momento do processo de aquisição de tais competências (TORO; CERVERA, 2015).

**Teste de Aptidão Musical Primário da Seashore:** desenvolvido por Carl Seashore em 1939 (Medidas de Talentos Musicais), é um dos testes mais conhecidos de habilidade musical. Convencido de que a música era analisável em seus elementos e que uma hierarquia correspondente de talentos poderia ser avaliada, ele sustentava que estes eram inatos. Constituiu a vanguarda da verificação de habilidades musicais (QUINTANA GUERRA; MATO CARRODEGUAS; PALMÉS, 2011).

**Teste de aptidão para o Estudo SAE:** consiste em cinco testes representativos dos três principais fatores de inteligência: Teste de Iguais e Opostos; Teste de memória; Teste de Cálculo; Teste do Cubo; Teste de letras invertidas. Os resultados dessas baterias forneceram critérios e elementos suficientes para a elaboração de testes de aptidão específicos para tais estudos (SEADAS, 1961).

**Teste de aptidão:** teste padronizado que mede habilidades mentais comuns ou específicas que facilitam o aprendizado (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Teste de desempenho:** analisa o domínio pelas disciplinas, dos objetivos específicos de aprendizagem das diversas disciplinas (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Teste de diferenças e aptidão geral, com diferentes níveis BADYG:** é composto por seis níveis que vão desde avaliação na educação infantil, ensino fundamental até o ensino médio. A bateria de testes BADYG possui índices de confiabilidade em todos os níveis e foram obtidos em termos de consistência interna alfa de Cronbach, coeficiente de Spearman-Brown e duas metades de Guttman (HERNANZ; PEÑA; MANZANO, 2018).

**Teste de domínio:** tem um limite de tempo na execução. É chamado de domínio porque pode determinar se o sujeito domina ou possui a capacidade de aptidão que se pretende medir. Quanto menor a capacidade, menor a quantidade de trabalho realizado (BUISAN; MARÍN, 1984).

**Teste de extensão da experiência:** teste cujos elementos ou itens constituem uma ampla amostra representativa de todos os aspectos explorados em determinada disciplina ou atividade escolar (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Teste de habilidades motoras (Rieder/Mechling):** seu ponto de partida é avaliar o grau de habilidades físicas e motoras dos alunos do ensino médio. As folhas de teste são usadas para medir os níveis percentuais, registrar as pontuações médias e calcular os resultados das notas (HAAG; DASSEL, 1995).

**Teste de instrução:** são chamados de testes de desempenho e são usados para medir os efeitos do aprendizado realizado em condições conhecidas e controladas. Podem ser de conhecimento geral, especial e instrumental (BUISAN; MARÍN, 1987).

**Teste de Inteligência Geral TEA:** avaliação da inteligência geral em crianças, adolescentes e adultos a partir de estímulos não verbais (Matrizes). Trata-se de um teste concebido com o objetivo de oferecer uma resposta eficaz às necessidades que os profissionais de diferentes áreas (clínica, educacional, forense, recursos humanos) têm em relação à avaliação do nível de aptidão geral ou inteligência (SÁNCHEZ- SÁNCHEZ; SAMTAMARIA; ABAD, 2015).

**Teste de Inteligência Não-verbal de Inteligência Geral:** uma importante ferramenta para avaliação de inteligência geral pode ser aplicada de forma coletiva ou individual, sem obrigatoriedade de aplicação de ambos, podendo escolher apenas um subteste. Contextos de avaliação: educacional, organizacional, de trânsito, forense e outras áreas onde a avaliação de inteligência é necessária.

**Teste de Inteligência Verbal de Bonnardel:** é um teste destinado essencialmente a níveis mais elevados de compreensão verbal. O ajuste fino desse teste vem sendo realizado progressivamente ao longo de vários anos (BONNARDEL, 1974).

**Teste de maturidade:** mede o grau em que o sujeito atingiu certo grau de maturidade ou adquiriu as informações e técnicas necessárias para realizar com sucesso uma determinada atividade cognitiva (HOWITT, 1968).

**Teste de medição:** é aquele que contém apenas um número suficiente de itens para permitir a discriminação adequada entre os sujeitos. Esses testes podem avaliar diversas áreas ou diferentes habilidades dentro de uma área (VERDUGO, 1994).

**Teste de personalidade:** visa medir um ou mais aspectos não intelectuais da constituição mental ou psicológica do indivíduo. Incluem os chamados inventários (ADAMS, 1970).

**Teste de pesquisa (Survey test):** teste utilizado para determinar o grau e alcance de inteligência ou nível de educação em grandes grupos humanos ou na população total (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Teste de prognóstico acadêmico Bennett (APTE):** seu objetivo é avaliar a capacidade de realização do aluno. A Bateria APT é composta por três subtestes que podem ser aplicados e avaliados de forma independente: Raciocínio Abstrato (APT-RA); Fator Numérico (APT-N); Fator Verbal (APT-V) (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 2013).

**Teste diagnóstico:** é aquele que serve para descobrir dificuldades ou hábitos defeituosos nas habilidades necessárias para o aprendizado posterior (BUISAN; MARÍN, 1987).

**Teste Europeu de Condição Física (EUROFIT):** com base no Desporto para Todos do Conselho da Europa (1987), os testes EUROFIT são concebidos de forma simples, fáceis de utilizar em escolas e clubes desportivos, e com objetividade devidamente contrastada. Esses testes são instrumentos sensíveis e confiáveis, adaptados a cada indivíduo para medir os fatores fundamentais da condição física (resistência cardiorrespiratória, força, resistência e potência muscular, agilidade, velocidade, equilíbrio) (GARCÍA MANSO, 1996).

**Teste geral estadual (*North Rhine-Westphalia* [NRW]):** criado para o ensino médio, tem como objetivo controlar os resultados didáticos (HAAG; DASSEL, 1995).

**Teste homogêneo:** aquele tipo de teste em que as questões medem a mesma habilidade e, portanto, o tipo de tarefa exigida do sujeito é o mesmo em todos os itens (CABRERA; ESPÍN, 1986).

**Teste motor esportivo:** são testes físicos que permitem um controle mais objetivo da evolução do aluno. Basicamente são utilizados dois tipos de testes motores: teste de aptidão física e teste de habilidades esportivas.

**Teste Omnibus:** tipo de teste em que os itens medem diferentes operações mentais e são combinados em uma sequência. Dá uma pontuação composta única, e não pontuações parciais correspondentes a cada operação ou função (BRUECKNER; BOND, 1992).

**Teste padronizado:** instrumento projetado para obter vários tipos de informações sob condições padrão. Normalmente tabelas e escalas acompanham o teste (TENBRINK, 1991).

**Teste:** estritamente definido em suas condições de aplicação e em sua forma de anotação que permite situar um indivíduo em relação a uma população também definida biológica e socialmente (ZAZZO, 1962).

***Thurstone Primary Musical Aptitude Test PMA:*** este é caracterizado por um formato múltiplo de vários subtestes, avaliando diferentes habilidades e perfilados usando um único instrumento. Entre as principais baterias de aptidão construídas está o *School Aptitude Test* (TEA) que avalia a aptidão verbal, de raciocínio e espacial (BOULANGGER, 2015).

**Tipologias conceituais de avaliação:** correspondem ao estudo sistemático das características que se referem aos processos que envolvem o ato de avaliar. São eles: seu momento (inicial, processual, final); sua finalidade (diagnóstica, formativa, somativa); sua extensão (global,

parcial); sua origem (interna, externa); seus agentes (autoavaliação, heteroavaliação, coavaliação); seus tipos (normativa, criterial); e sua natureza (quantitativa, qualitativa) (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2003; STIEG *et al.*, 2022).

**Tipos de avaliação:** classificações que podem ser feitas sobre o desempenho da avaliação segundo diversos critérios de comparação (MEDINA *et al.*, 1998). Os tipos de avaliação são divididos em normativo e criterial. Essa diferenciação reforça a necessidade de entender o que significa avaliar por normas e/ou critérios, quem as estabelece e com quais intenções (STIEG *et al.*, 2022).

**Tomada de decisão:** normalmente, na avaliação é formado um juízo de valor para tomar os dados com base nele. Do ponto de vista da avaliação institucional, as decisões às quais o professor é conduzido geralmente são: seleção, promoção, recuperação, *feedback* e atribuição (PÉREZ; GARCÍA, 1989).

**Trabalho em equipe:** é uma forma de realizar avaliações que levam em conta os projetos ou metas específicas estabelecidas para um conjunto de alunos e que por sua vez, tem haver com a definição de objetivos a ser alcançados por todos os membros que integrarão o grupo de trabalho.

**Trabalho de campo:** é um conjunto de ações voltadas para a obtenção direta de dados de uma realidade como fontes primárias de informação do objeto de estudo, no local e no tempo em que surge o conjunto de fatos ou eventos de interesse para pesquisa (OMONTE, 2009). Instrumento de avaliação útil. São as atividades, de duração mais ou menos longas, nas quais é necessário buscar informações, selecioná-las, organizá-las em tabelas ou representações gráficas diversas e processá-las por diversos meios (MEDINA *et al.*, 1998).

**Trabalho escrito:** é utilizado com o propósito de promover a aprendizagem, também pode ser usado como trabalho final para avaliar um período letivo, formas de aprender uma matéria em profundidade e, por isso, é uma parte importante das atividades acadêmicas em vários níveis educacionais. Dentre os trabalhos escritos mais solicitados pelos professores podemos destacar o resumo, a síntese, a resenha, o artigo e a redação (SEP, 2013).

**Triangulação:** consiste em verificar um dado por diferentes vias. Essas formas ou meios de chegar à informação podem ser diferentes fontes, avaliadores, espaços de tempo ou estratégias metodológicas em sentido amplo (RAMO; GUTIÉRREZ, 1995).

**Validação:** é a determinação do grau de validade de um instrumento de medida (MERANI, 1985).

**Validade:** grau em que um teste realiza a tarefa para a qual foi concebido (ADAMS, 1970).

**Valor:** qualquer aspecto de uma situação, atividade ou objeto que seja de interesse particular, como ser bom, desejável, indesejável ou similar. Os valores podem ser construídos como formas de organizar a atividade humana com base em princípios que determinam tanto os objetivos e a melhoria dos programas, quanto os meios para atingir esses objetivos (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1993).

**Valoração:** tomada de posição final sobre uma pessoa, grupo, serviço e/ou programa de ação ou técnica terapêutica. Inclui um julgamento de previsão e um plano de ação para melhorar e/ou redirecionar o estado atual das coisas (VERDUGO, 1994).

**Verificação:** quando se obtém evidência de que a hipótese baseada em um escore de teste é verdadeira, a exatidão ou veracidade desse escore deve ser confirmada (TENBRINK, 1991).

**Vinhetas narrativas:** técnica de avaliação qualitativa narrativa realizada por um observador externo. É uma representação vívida do desenvolvimento dos eventos em sala de aula refletindo os eventos na mesma sequência em que ocorreram (MEDINA *et al.*, 1998).

**Weschler School of General Intelligence Test of Abilities (WAIS):** escala desenhada por Wechsler-Bellevue (1939) que permite a avaliação de jovens e adultos. Nessa escala, foram recuperados testes que haviam sido desenhados sem finalidade clínica para modificá-los e uni-los até chegar a uma avaliação dinâmica da cognição. Esse desenho incorporou testes verbais e não verbais com a ideia de que essa divisão era condição mínima para uma avaliação fatorial da inteligência (ROSAS *et al.*, 2014).



## APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Convido o(a) Sr.(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **Ensino, teorias e concepções de avaliação na formação de professores de educação física da América Latina** sob responsabilidade de Ronildo Stieg (doutorando do PPGEF/UFES).

O estudo evidenciará como ocorre o ensino da *avaliação educacional* em disciplinas específicas ofertadas nos cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Peru, México, Uruguai, Venezuela) e de que maneira esse debate tem ajudado na projeção de práticas avaliativas no futuro contexto de atuação profissional na educação básica.

Ponto que para isso serão respeitados os valores culturais, éticos, morais e sociais e não haverá qualquer custo financeiro por parte dos sujeitos participantes. Apresento, na sequência, elementos que esclarecerão a finalidade da pesquisa e sua participação nela.

**Objetivos:** Apresentar um panorama dos cursos de formação de professores em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior dos países da América Latina; analisar o referencial teórico indicado nos planos de disciplinas, revelando as teorias e as concepções de avaliação assumidas pelos seus autores; compreender como os professores das disciplinas de avaliação realizam o ensino da *avaliação educacional*; discutir como as teorias de avaliação têm impactado a formação de professores de Educação Física e a projeção de práticas avaliativas para o contexto educacional.

**Fase da pesquisa:** Sua participação consistirá em responder a um questionário *online* (*google docs*) com perguntas abertas e fechadas. Após a devolutiva dos questionários, serão delimitadas as instituições que serão visitadas. Na segunda fase, sua participação ocorrerá por meio de uma entrevista que abordará como se dá o ensino da avaliação na formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina. Toda a entrevista será gravada e filmada, terá duração estimada entre 40 e 60 minutos e todo o material produzido em áudio e vídeo será de uso exclusivo para transcrição. Os resultados da pesquisa serão

utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo apresentação em eventos científicos e publicação em revistas especializadas ou livros acadêmicos.

**Riscos e desconfortos:** Os procedimentos adotados neste estudo podem causar um possível desconforto, constrangimento e/ou acanhamento ao levantar questionamentos sobre as práticas de ensino dos professores, porém não existe a pretensão de causar nenhum tipo de dano à sua integridade emocional e, muito menos, forçá-lo a participar da pesquisa. Caso isso ocorra, o(a) Sr.(a) tem total autonomia e poderá se recusar a responder a qualquer pergunta ou se retirar da pesquisa sem nenhum impedimento. Sendo assim, sua participação não será exposta.

**Benefícios:** Como proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, destaco que sua participação permitirá a rememoração das suas práticas de ensino com o tema *avaliação educacional*. Também contribuirá para que pesquisadores, professores que atuam na educação superior, estudantes da graduação e da pós-graduação desenvolvam pesquisas na área da avaliação, educação superior e currículo.

**Acesso aos resultados das análises:** Depois de concluído o estudo, será enviada uma cópia digital da tese para cada um dos participantes da pesquisa.

**Garantias:** Considerando a natureza do estudo e o que preconiza a Resolução nº 466/2012, é garantido ao informante:

- a) **sigilo e privacidade:** sua identidade, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação, será preservada e mantida sob sigilo, permanecendo os arquivos, físico e digital, única e exclusivamente sob a guarda do pesquisador e só serão utilizados para fins acadêmicos e científicos;
- b) **recusa em participar da pesquisa ou interrupção e retirada de seu consentimento:** havendo interesse ou necessidade, o(a) Sr.(a) pode interromper sua participação na pesquisa, sem que com isso sofra algum ônus. O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo se afastar em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores;
- c) **ressarcimento de despesas com a participação da pesquisa:** todas as despesas da pesquisa são de responsabilidade do pesquisador. Em caso de possíveis despesas dos participantes da pesquisa e seus acompanhantes, haverá ressarcimento por parte do

pesquisador com acomodação, alimentação, locomoção e vestuário decorrentes da pesquisa;

- d) **indenização:** em caso de eventuais danos causados pela pesquisa e quebra de acordo por parte do pesquisador, será assegurado o pagamento de indenização integral aos participantes da pesquisa.

A entrevista será gratuita, com data e local marcados com antecedência. O(a) Sr.(a) será comunicado(a) por meio de correio eletrônico (e-mail), seguido de confirmação por telefonemas. Os encontros serão realizados preferencialmente nas instituições de ensino superior onde o(a) Sr.(a) trabalha como professor(a) ou em outro local de sua preferência. O pesquisador se dispõe a realizar o deslocamento necessário para a concretização desta fase do estudo e também o acompanhamento necessário. Compromete-se, ainda, a encaminhar uma versão transcrita da entrevista, via e-mail, para cada participante, de modo que sejam realizados os ajustes necessários.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias originais, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo informante e pelo pesquisador. Uma via será arquivada no instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Em caso de dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, entrar em contato com o pesquisador responsável pelo estudo pelos seguintes meios: Ronildo Stieg. Endereço: Rua Francisco Eugênio Mussiello, 461 – Jardim da Penha, Vitória - ES, CEP: 29060-290. Telefone: 055 (27) 99700-1250. Endereço eletrônico: [ronildo.stieg@yahoo.com.br](mailto:ronildo.stieg@yahoo.com.br).

Em caso de denúncias e/ou intercorrências sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) pelos seguintes meios: Endereço: Avenida Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras, Vitória - ES, Brasil. CEP: 29075-910. Telefone: 055 (27) 3145-9820. Endereço eletrônico: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com).

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, no qual constam os objetivos,

métodos, riscos e benefícios da pesquisa **Ensino, teorias e concepções de avaliação na formação de professores de educação física da América Latina**, de maneira clara e detalhada, entendendo todos os termos expostos, e declaro que, voluntariamente, aceito participar deste estudo e estou ciente de que haverá gravação da entrevista. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado por mim e pelo pesquisador, rubricado em todas as páginas e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Local, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa **Ensino, teorias e concepções de avaliação na formação de professores de educação física da América Latina**, eu, Ronildo Stieg, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

\_\_\_\_\_

Pesquisador

## ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ensino, teorias e concepções de avaliação na formação de professores de educação física da América Latina

**Pesquisador:** RONILDO STIEG

**Área Temática:**

Versão: 2

**CAAE:** 84119318.8.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.706.653

#### Apresentação do Projeto:

O presente estudo trata da “ENSINO, TEORIAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA AMÉRICA LATINA”. O autor explica que o projeto se propõe apresentar como a *avaliação educacional* tem se apresentado nas disciplinas específicas ao tema e como ela tem sido ensinada nos cursos de formação de professores em Educação Física de 38 Instituições de Ensino Superior, em oito países da América Latina: Argentina (4), Chile (17), Colômbia (6), Equador (1), México (2), Peru (2), Uruguai (2) e Venezuela (4). Além disso, apresentará as teorias e concepções de avaliação presentes nas bibliografias indicadas como leituras nessas disciplinas, discutindo como essas teorias se traduzem na materialização das práticas avaliativas pensadas para a Educação Física escolar.

<b>Endereço:</b> Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
<b>Bairro:</b> Goiabeiras
<b>UF:</b> ES
<b>Telefone:</b> (27) 3145-9820
<b>CEP:</b> 29.075-910
<b>Município:</b> VITORIA
<b>E-mail:</b> cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.706.653

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a Critério do CEP:**

Projeto aprovado por este comitê, estando autorizado a ser iniciado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Postagem	Postagem
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1072626.pdf	24/04/2018 21:59:45	RONILDO STIEG	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_plataforma_Brasil.pdf	24/04/2018 21:59:08	RONILDO STIEG	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	16/04/2018 18:24:56	RONILDO STIEG	Aceito
Outros	Questionario_do_professor.pdf	07/02/2018 15:41:43	RONILDO STIEG	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	07/02/2018 15:38:20	RONILDO STIEG	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/02/2018 12:36:36	RONILDO STIEG	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITÓRIA, 11 de Junho de 2018

Assinado por:

**Fabiana Pinheiro Ramos (Coordenador)**

<p><b>Endereço:</b> Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN</p> <p><b>Bairro:</b> Goiabeiras</p> <p><b>UF:</b> ES</p> <p><b>Telefone:</b> (27) 3145-9820</p>	<p><b>CEP:</b> 29.075-910</p> <p><b>Município:</b> VITORIA</p> <p><b>E-mail:</b> cep.goiabeiras@gmail.com</p>
--	---