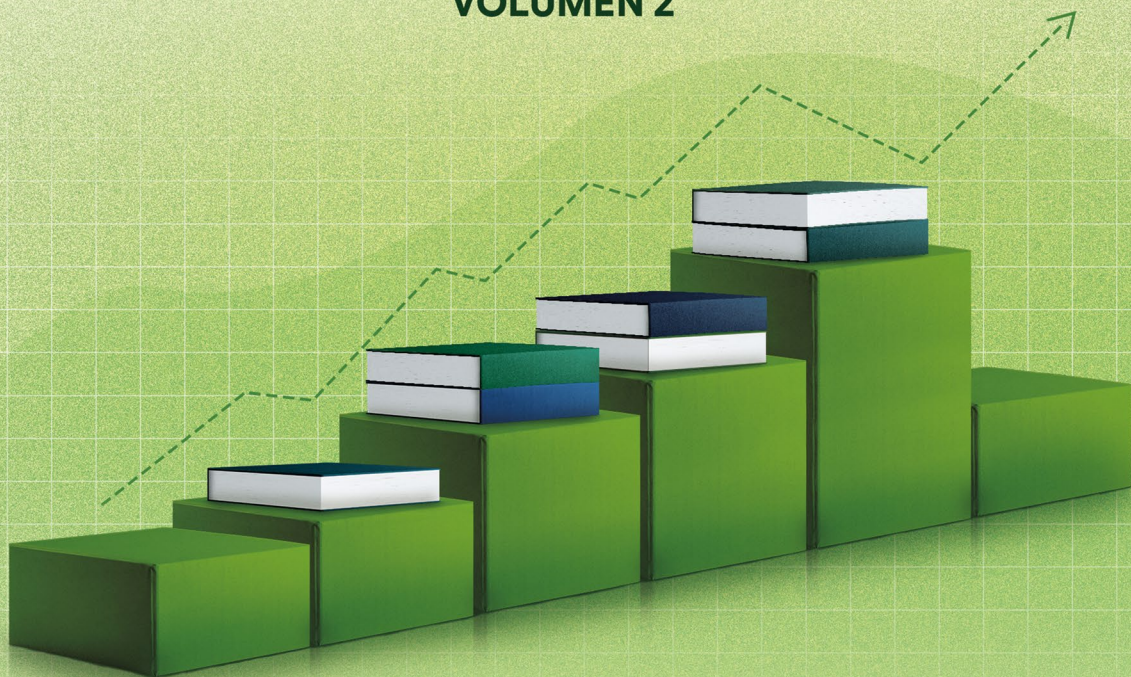


COLECCIÓN
Diálogos sobre Evaluación

FORMACIÓN DE PROFESORES

Evaluación en la Formación Inicial y Continua

VOLUMEN 2



Wagner dos Santos
Denilson Junio Marques Soares
EDITORES

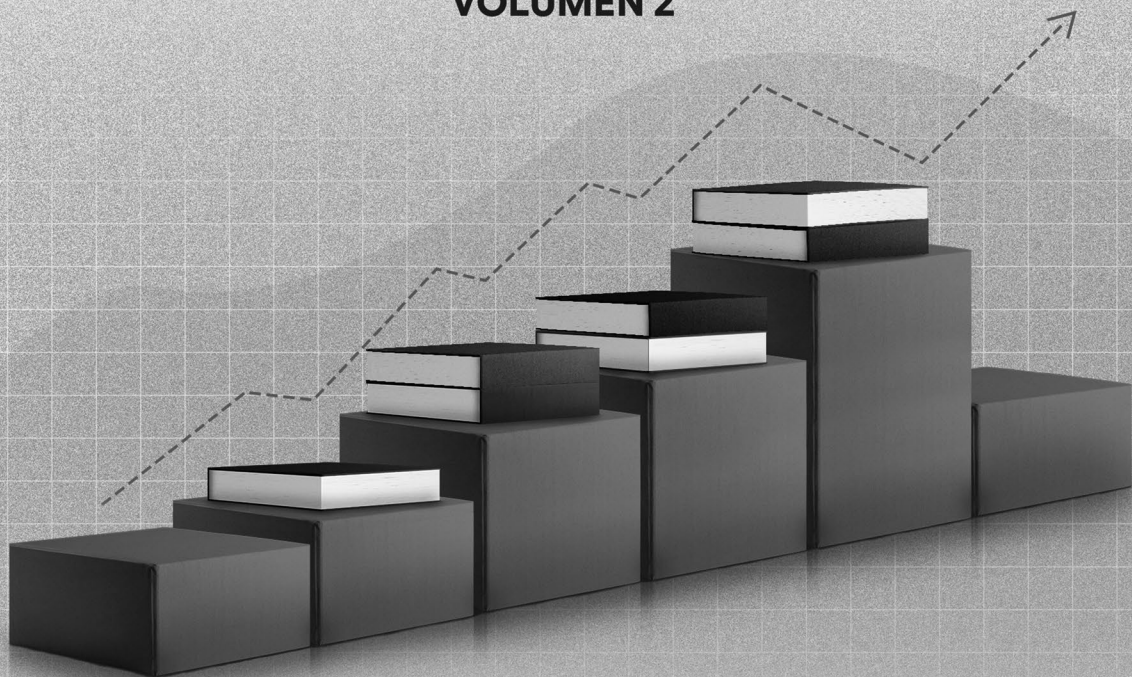
encontrografia

COLECCIÓN
Diálogos sobre Evaluación

FORMACIÓN DE PROFESORES

Evaluación en la Formación Inicial y Continua

VOLUMEN 2



Wagner dos Santos
Denilson Junio Marques Soares
EDITORES

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos los derechos reservados. Se prohíbe la reproducción parcial o total de esta obra sin la autorización expresa de la editorial.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DISEÑO

Diagramación: Nadini Mádhava

Diseño de portada: Nadini Mádhava

Fotografía de portada: Freepik.com

REVISIÓN

Paula Vigneron

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Formación de profesores : evaluación en la
formación inicial y continua / editores
Wagner dos Santos, Denilson Junio Marques
Soares -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora, 2026. --
(Diálogos sobre Evaluación ; v. 2)

Vários autores.
Bibliografía.
ISBN 978-65-5456-165-5

1. Democratização da educação 2. Educação
3. Formação continuada 4. Pedagogia 5. Prática
pedagógica 6. Professores - Formação profissional
I. Série.

26-339929.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação contínua : Educação 370.71

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB -
SP-010133/0

DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comité científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este libro fue evaluado y aprobado mediante revisión por pares ciegos por dos o más evaluadores ad hoc.

SUMARIO

PRÓLOGO 11

PRESENTACIÓN 15

CAPÍTULO 1

**EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:
UN ANÁLISIS DESDE EL MODELO PICRAT. 19**

Berenice Morales González

Liliana Aide Galicia Alarcón

Lucía del Rosario Méndez Alarcón

CAPÍTULO 2

**USOS DE LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL
PROFESORADO: UNA ANALÍTICA DESCRIPTIVA PARA EL CASO
COLOMBIANO 53**

Tomás Sánchez Amaya

CAPÍTULO 3

**EXPERIENCIAS EVALUATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL: SU PAPEL
EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN EDUCACIÓN
FÍSICA 85**

Beatriz Elena Chaverra-Fernández

Sirley Andrea Bustamante-Castaño

Carolina Giraldo Ruiz

CAPÍTULO 4
ENTRE LA NORMATIVA ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DOCENTE
UNIVERSITARIA: FRACTURAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA 113

Francisco Gallardo-Fuentes
Bastian Carter-Thuillier
Sebastián Peña-Troncoso
Luis Añazco-Martínez

CAPÍTULO 5
LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS LICENCIADOS EN
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UDELAR (URUGUAY): TOTALIDAD Y
ABSTRACCIÓN. 129

Mariana Sarni Muniz
José Luis Corbo Bruno
Franco Cal Ogues
David Perez López
Gabriel Mainetto
Lucía Espinosa Pérez
Marcela Oroño Lugano

CAPÍTULO 6
EVALUACIÓN Y PROFESORADO: TRADICIONES, CONTROVERSIAS Y
TENDENCIAS 153

Andrea Rodríguez
Osvaldo Ron

CAPÍTULO 7
LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. 183

Víctor M. López-Pastor
Miriam Molina Soria
Teresa Fuentes Nieto

CAPÍTULO 8	
LA IMPORTANCIA DE VIVENCIAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	209

Víctor M. López-Pastor
Teresa Fuentes Nieto
Miriam Molina Soria

CAPÍTULO 9	
FORMACIÓN DE PROFESORES EN EVALUACIÓN EDUCATIVA: PROBLEMAS Y ORIENTACIONES	233

Leandro Araujo de Sousa
Janiele Santos de Sousa
José Airton de Freitas Pontes Junior
Leandro da Silva Almeida

CAPÍTULO 10	
LA ENSEÑANZA DE LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS Y QUÍMICA: DIÁLOGOS CON ESTUDIANTES SOBRE DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS.	251

Maria Hermínia Baião Passamai
Ronildo Stieg
Wagner dos Santos

MINICURRÍCULOS DE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS.	283
---	------------

PRÓLOGO

Evaluación formativa y enseñanza

La riqueza de debates, inferencias y conocimientos que ofrece este libro es muy estimulante. Nos anima a pensar en alternativas, así como en nuevas problematizaciones, tanto para el campo del conocimiento en evaluación educativa como para las prácticas educativas.

El campo de los estudios de evaluación, con sus diferentes perspectivas en torno a la formación docente y las prácticas pedagógicas, nos muestra, a través de la trayectoria de propuestas e investigaciones, nuevas perspectivas sobre el significado de los medios y procesos de evaluación, insertándolos en una red de intencionalidades sustentada en una ética social. Un camino relativamente nuevo que ha surgido de las reflexiones críticas sobre el propósito esencial de los procesos de evaluación. Esta nueva perspectiva a la que nos referimos se basa en enfoques que distancian las propuestas y la investigación en evaluación educativa de racionalismos redundantes que se desvinculan de quienes son los agentes en las escuelas, en las aulas, en el colectivo cotidiano de directivos, docentes y estudiantes en sus relaciones socioeducativas.

Esta es una tendencia creciente que contribuye a innovaciones y nuevas comprensiones, particularmente en el ámbito de la denominada evaluación formativa. Los procesos de evaluación formativa, especialmente aquellos desarrollados de manera participativa, contribuyen a visibilizar los determinantes básicos que regulan las situaciones de dificultad o precariedad en las prácticas educativas, las relaciones pedagógicas, la labor docente, la vida escolar y las experiencias estudiantiles, proporcionando elementos para superar las condiciones cosificadas. Esto es posible porque estos procesos movilizan significados culturales y pueden aclarar preconcepciones. Y, al ser un proceso colectivo, en una situación dada, movilizan intersubjetividades, generando perspectivas más profundas y fundamentadas.

En esta Colección, a la que pertenece este Volumen 2 de textos, esto se evidencia en su idea central — la idea de *diálogos* sobre evaluación —, que implica considerar el valor de escuchar, intercambiar y compartir ideas, respetando las diferentes comprensiones, consideraciones, enfoques, contribuciones, caminos y recorridos realizados. Esto también se observa en el tema de este volumen: la evaluación *en la* formación inicial y continua del profesorado. Se utiliza el término *en*, no *para*. Esto demuestra que se considera la integración de los procesos evaluativos con la formación y, por extensión, como formación. El valor atribuido a la evaluación como experiencia formativa aparece en las perspectivas de la evaluación participativa o compartida, la evaluación situada, las experiencias reflexivo-evaluativas y la constitución de la identidad docente, la evaluación y comprensión de las fracturas formativas, la construcción de perspectivas y los aprendizajes en evaluación, entre otras, que señalan la toma en cuenta de los procesos formativos relacionales, las situaciones, los contextos y las personas — los futuros docentes en formación y sus formadores o docentes en formación continua, en determinados escenarios y contingencias.

De hecho, hoy en día, en el campo del conocimiento en Evaluación Educativa, se están construyendo propuestas que consideran un conjunto de aspectos a tener en cuenta desde perspectivas más amplias y, al mismo tiempo, situadas, componiendo propuestas evaluativas como un sistema abierto, flexible y comprensivo, involucrando a los participantes,

construyendo reflexiones, generando conocimientos y alterando modos de actuar. En este sentido, existen nuevas bases analíticas con categorías que ofrecen cierto rigor y comparabilidad, con flexibilidad en el proceso, buscando impulsar el desarrollo humano-social, en particular el desarrollo profesional.

En el caso de evaluaciones centradas en el vector de formación docente, es valiosa la posibilidad de coparticipación activa en este proceso, ya sea en la formación de futuros docentes o en la formación continua de docentes ya en ejercicio. Esto genera un ambiente de trabajo colaborativo y reflexión colectiva respecto de los elementos destacados en el desarrollo del proceso de evaluación formativa, permitiendo posibles ajustes. En esta visión, recordemos la cuestión de la necesaria formación y cultura del evaluador, así como la debida atención a aspectos importantes de cómo éste establece relaciones con los participantes en el proceso de evaluación realizado desde una perspectiva formativa.

Los procesos de evaluación formativa implican relaciones interpersonales orientadas al cambio, ya sea cognitivo, actitudinal o conductual. Esto implica procesos socioafectivos y culturales ya experimentados. Quizás no sea excesivo, en este prólogo, ahondar brevemente en esta cuestión, a la luz de considerar la evaluación integrada en los procesos formativos, así como los procesos formativos en la evaluación educativa.

Los procesos de formación que involucran a adultos, estudiantes en formación docente o docentes en su labor y especialistas en evaluación, necesitan considerar que involucran a seres sociales inmersos en la vida grupal, donde construyen modos relacionales y comparten una cultura. De estas relaciones derivan sus conocimientos, valores, actitudes y formas de actuar, basándose en representaciones constituidas por procesos interpersonales previamente experimentados. En la constitución de estas experiencias, no se puede subestimar el papel de los acontecimientos más amplios — ya sean sociales, políticos, económicos o culturales — que permean la vida grupal o comunitaria. Sabemos que la interacción de estos factores configura las concepciones sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, los roles profesionales, la evaluación y las prácticas relacionadas. Por lo tanto, existen factores subjetivos e interpersonales que deben considerarse

en el desarrollo de evaluaciones formativas o programas de formación con evaluaciones. Los programas de formación buscan crear condiciones para cambios conceptuales, actitudinales y prácticos; por ello, deben integrarse — como un engranaje más — con el entorno sociocultural en el que viven quienes se verán afectados por estas acciones. Prestar atención al anclaje de conceptos y preconcepciones es esencial para desencadenar acciones de formación efectivas. Metafóricamente, podríamos decir que la palanca debe integrarse con el terreno para mover lo que pretende mover.

En este proceso, existen diversas posibilidades de trabajo y el uso de evidencia cuantitativa o cualitativa, derivada de datos procesados, teorías de categorización, experiencias vividas, etc. Sin embargo, considerando que lo que se busca con los procesos de evaluación formativa en la formación docente es lograr avances cognitivos que tengan un profundo significado para los involucrados y que afiancen la construcción de nuevas actitudes y formas de actuar. Una nueva sensibilidad cognitiva con mayor impacto y permanencia basada en elementos de evaluación. Teniendo en cuenta que la información racional que no logra impacto tiene efectos más superficiales. La investigación psicosociológica lo demuestra claramente (Gatti, 2003; Carlston, 2010).

Sin duda, la lectura de los textos aquí presentados inspirará nuevas ideas, nuevos estudios e investigaciones, así como propuestas y políticas en educación, apuntando a una mayor equidad educativa. ¡Feliz lectura y que disfrute de muchos momentos de aprendizaje y reflexión!

Bernardete A. Gatti

Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo

Referencias

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cardernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

CARLSTON, D. (2010). Social cognition. *In*: BAUMEISTER, R. F.; FINKEL, E. J. (orgs.). **Advanced social psychology**: The state of the science. New York: Oxford University Press. p. 63–100.

PRESENTACIÓN

La formación docente es un campo decisivo para comprender el rumbo de la educación nacional e internacional. Es en este espacio donde se tensan las concepciones de la enseñanza, los significados de la calidad, las disputas curriculares y los proyectos sociales. La evaluación, al situarse en el centro de la formación inicial y continua, se revela no solo como un instrumento, sino también como un dispositivo político capaz de sustentar trayectorias profesionales, regular prácticas y producir formas de ser docente. Este volumen de la colección *Diálogos sobre la Evaluación* reúne a investigadores/as de diversos países para debatir estas dinámicas, articulando debates conceptuales, análisis empíricos y lecturas críticas de las políticas de formación.

La colección constituye un desdoblamiento de las acciones desarrolladas en el marco de la investigación “De los exámenes estandarizados al derecho al aprendizaje: experiencias para la mejora de la calidad de la Educación Secundaria en la Red Estatal del Espíritu Santo”, financiada por el Edital Universal nº 28/2022 de la “Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo”, protocolo nº 980/2023, nº SIAFEM: 2023-99KC.

En específico, este libro ofrece al lector un análisis de las relaciones entre la evaluación y el desarrollo profesional docente, donde la evaluación se vincula al diálogo, la interpretación, el seguimiento y la reconstrucción de

prácticas, reconociendo que la profesionalidad se constituye en la articulación entre experiencias, conocimientos, reflexiones y relaciones institucionales. Los capítulos que componen este volumen destacan la pluralidad de enfoques evaluativos que permean los programas de formación, las prácticas profesionales, las prácticas corporales, los procesos reflexivos y los dispositivos de seguimiento pedagógico. Este libro reafirma la evaluación como una dimensión formativa y ética, central en la construcción de una práctica docente crítica, democrática y socialmente referenciada.

El capítulo 1, de Berenice Morales González, Liliana Aide Galicia Alarcón y Lucía del Rosario Méndez Alarcón, analiza la evidencia de aprendizaje en la formación inicial docente con base en el modelo PICRAT, que analiza los niveles de interacción y transformación en la práctica docente. Las autoras examinan cómo los diferentes usos pedagógicos de la tecnología pueden ampliar la comprensión del aprendizaje de la docencia, ofreciendo marcos útiles para la formación docente universitaria.

El capítulo 2, de Tomás Sánchez Amaya, analiza los usos de la evaluación en los procesos de formación docente, centrándose en Colombia. El autor identifica patrones de uso que van desde el control burocrático hasta las prácticas reflexivas y emancipadoras, mostrando cómo estos modelos impactan las identidades profesionales y las culturas pedagógicas.

El capítulo 3, de Beatriz Chaverra-Fernández, Sirley Andrea Bustamante-Castaño y Carolina Giraldo Ruiz, investiga cómo las experiencias evaluativas vividas durante la formación inicial docente, especialmente en contextos corporales, contribuyen a la construcción de la identidad docente en Educación Física. Las autoras destacan el papel de las prácticas evaluativas situadas y la retroalimentación contextualizada en la constitución del conocimiento profesional.

El capítulo 4, de Francisco Gallardo-Fuentes, Bastian Carter-Thuillier, Sebastián Peña-Troncoso y Luis Añazco-Martínez, analiza las fracturas entre la normativa escolar y la formación docente universitaria. Basado en estudios realizados en Chile, el texto destaca las tensiones entre las exigencias normativas y las prácticas formativas orientadas a la autonomía, mostrando cómo la evaluación se convierte en un campo de disputa institucional.

El capítulo 5, de Mariana Sarni, José Luis Corbo, Franco Cal Ogues, David Pérez López, Gabriel Mainetto, Lucía Espinosa Pérez y Marcela Oroño Lugano, presenta un análisis profundo de la evaluación en la formación de los licenciados en Educación Física de la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay. El capítulo reconstruye las trayectorias formativas y los dispositivos institucionales, destacando la evaluación como mediadora de ritmos, caminos y significados de la formación.

El capítulo 6, de Andrea Anahí Rodríguez y Osvaldo Omar Ron, retoma las tradiciones, los debates históricos y las tendencias contemporáneas de la evaluación en la formación docente. Los autores mapean las tensiones entre los modelos sumativos y formativos, la performatividad, la regulación institucional y las perspectivas emergentes que reposicionan la evaluación como una práctica ética y política.

El capítulo 7, de Víctor Manuel López-Pastor, Teresa Fuentes Nieto y Miriam Molina Soria, analiza cómo las prácticas de evaluación formativa y compartida contribuyen al desarrollo de competencias profesionales. Con base en evidencia consolidada, los autores demuestran que la autoevaluación, la coevaluación y los procesos dialógicos fortalecen la autonomía, la autorregulación y la conciencia pedagógica.

El capítulo 8, también de Miriam Molina Soria, Teresa Fuentes Nieto y Víctor Manuel López-Pastor, profundiza en la importancia de experimentar estas prácticas de evaluación participativa durante la formación inicial docente. Los autores demuestran cómo estas experiencias transforman creencias, promueven el pensamiento crítico y acercan a los futuros docentes a modelos de evaluación más dialógicos y democráticos.

El capítulo 9, de Leandro Araújo de Sousa, Janiele Santos de Sousa, José Airton de Freitas Pontes Júnior y Leandro da Silva Almeida, analiza los problemas estructurales en la formación docente en evaluación educativa. El texto identifica lagunas curriculares, desafíos epistemológicos y desconexión entre la teoría y la práctica, proponiendo lineamientos para políticas de formación más coherentes y contextualizadas.

El capítulo 10, de Maria Hermínia Baião Passamai, Ronildo Stieg y Wagner dos Santos, concluye el volumen analizando la enseñanza de la evaluación

en la formación del profesorado de matemáticas y química. A partir de diálogos con estudiantes y análisis de prácticas formativas, los autores destacan los desafíos y las posibilidades de una evaluación que trascienda la tecnocracia y se guíe por la crítica, la ética y la justicia educativa.

Al reunir diversas perspectivas, tradiciones teóricas plurales y experiencias formativas de diversos países, este volumen reafirma que no hay una sólida formación docente sin prácticas de evaluación coherentes y dialógicas, comprometidas con el derecho a la educación. Esperamos que este libro contribuya a fortalecer la enseñanza reflexiva y crítica, y que inspire a programas, instituciones y políticas a volver a colocar la evaluación en el centro de los proyectos de formación docente desde una perspectiva democrática, socialmente referenciada y comprometida con la garantía del derecho a la educación.

Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo

Denilson Junio Marques Soares

Instituto Federal de Minas Gerais

CAPÍTULO 1

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ANÁLISIS DESDE EL MODELO PICRAT

Berenice Morales González¹

Liliana Aide Galicia Alarcón²

Lucía del Rosario Méndez Alarcón³

DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.1

Introducción

La transformación de los planes de estudio de las escuelas normales en México, impulsada por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), dio respuesta a una necesidad sentida, la de articular la formación inicial docente con los desafíos educativos contemporáneos en la Educación Básica del país. Específicamente, para el caso de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) se configuró como una oportunidad de

1 Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” Xalapa, Veracruz, México. E-mail: bermorales@msev.gob.mx.

2 Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” Xalapa, Veracruz, México.

3 Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” Xalapa, Veracruz, México.

hacer un vínculo más evidente entre la educación especial y el enfoque de la educación inclusiva.

En el año 2022, se concretó el proceso de co-diseño de la LEE, en el marco de la política de transformación de la formación inicial docente en México. Como formadoras de docentes que participaron activamente en los equipos nacionales responsables de este rediseño curricular, las autoras de este capítulo, integrantes del Cuerpo Académico Tecnología, investigación y prácticas reflexivas para atender a la diversidad, tuvimos la oportunidad de dialogar de manera profunda sobre los fundamentos pedagógicos, metodológicos y éticos que configuran este nuevo plan de estudios.

A partir de dicha experiencia y con el compromiso de contribuir a su implementación desde una mirada crítica, este capítulo tiene como objetivo analizar las evidencias de aprendizaje solicitadas en 17 cursos que conforman tres de los cinco trayectos formativos de la LEE: 1. Fundamentos de la educación; 2. Bases teóricas y metodológicas de la práctica; 3. Práctica profesional y saber pedagógico; 4. Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar; así como 5. Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales. Los criterios de inclusión se detallan en el apartado de Metodología.

Parte importante del análisis de las evidencias de aprendizaje, fue identificar el enfoque de la evaluación formativa que propone la DGEsUM a nivel nacional para todas las licenciaturas en educación. La evaluación formativa se concibe en este análisis como un proceso continuo, orientado a la mejora del aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas (Coll; Martín, 2006). En este sentido, se retoma la perspectiva de evaluación auténtica y situada, en la que las evidencias no solo reflejan el logro de aprendizajes, sino también los procesos de reflexión, autoevaluación y metacognición del estudiantado normalista (Tobón, 2013). Esta mirada resulta fundamental para la formación de docentes reflexivos capaces de construir saber pedagógico a partir de su propia práctica.

El interés principal de este estudio radica en el análisis de la congruencia interna tanto conceptual como metodológica de la propuesta curricular desde la evaluación de los aprendizajes como un elemento central e interrelacionado a lo que se enseña y cómo se enseña, a lo que se espera

que aprenda el alumnado y cómo se aprende. Este capítulo busca visibilizar la manera en que los programas de curso de la LEE integran la tecnología como parte del proceso evaluativo, específicamente en las evidencias de aprendizaje. Para lograr este objetivo específico se propone la caracterización de una tipología de evidencias que permita valorar si estas corresponden con los principios de la evaluación formativa, dentro de un marco teórico que guíe al formador de docentes hacia la configuración de prácticas evaluativas con integración tecnológica desde la reflexión del estudiantado.

El modelo teórico utilizado es conocido como PICRAT y se refiere a los roles que puede adoptar el estudiantado durante la integración de la tecnología de Pasivo, Interactivo y Creativo; la segunda parte de las siglas se relaciona con el uso pedagógico que juegue la tecnología en el proceso de aprendizaje, sea para Reemplazar, Amplificar o Transformar (Kimmons; Graham; West, 2020).

Se reconoce a la sociedad del conocimiento, caracterizada por la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación, así como la irrupción de la Inteligencia artificial (IA) generativa en la educación. En este contexto, se vuelve imprescindible visibilizar las formas hacia la configuración de ecosistemas de aprendizaje como espacios interconectados para facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida.⁴ Este trabajo enfatiza el estudio en uno de los elementos centrales del aprendizaje, como lo es la evaluación de aquello que se espera aprender.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa se incorpora también el análisis crítico del uso pedagógico de las tecnologías. El modelo PICRAT (Kimmons; Graham; West, 2020) ofrece una lente para comprender la manera en que el estudiantado se relaciona con las herramientas digitales y el tipo de aprendizaje que estas propician. Integrar este modelo en el análisis de las evidencias permite no solo identificar el nivel de implicación

4 UNESCO. (5 de agosto 2025). **Ecosistemas de aprendizaje**. Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Disponible en: <https://www.uil.unesco.org/es/learning-ecosystems>.

cognitiva del estudiante, sino también valorar el potencial transformador de la tecnología en los procesos formativos.

El análisis se realizó mediante el uso del *software* MAXQDA, lo que permitió una exploración sistemática y cualitativa de los documentos curriculares, apoyada por la codificación de categorías y subcategorías construidas con base en marcos teóricos sobre evaluación formativa (Coll; Martín, 2006; Tobón, 2013) y el Modelo PICRAT (Kimmons; Graham; West, 2020). Asimismo, se contempló la triangulación de información a través de la revisión documental.

Este capítulo busca, por tanto, no solo generar un insumo analítico que contribuya a la comprensión crítica del currículo en el re-diseño del Plan 2022 de la LEE, sino también ofrecer orientaciones pedagógicas para docentes en formación y en servicio, que les permitan fortalecer sus prácticas evaluativas desde una perspectiva formativa y reflexiva en los retos actuales del mundo digital. Este capítulo se propone, mediante el análisis de las evidencias de aprendizaje, contribuir al fortalecimiento de una cultura evaluativa coherente con los principios del nuevo plan de estudios, que potencie el rol activo, crítico y creativo del futuro docente de educación especial.

Desarrollo

El Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial (SEP, 2022) se estructura en cinco trayectos formativos, articulados por el trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico, desde un enfoque profundamente comprometido con la atención a la diversidad, los derechos humanos, la interculturalidad crítica, la inclusión y la vinculación con la comunidad. Este enfoque se ancla en una pedagogía de las diferencias que reconoce a cada estudiante como sujeto situado, agente de transformación y participe en un proceso de aprendizaje dialógico, colectivo y contextualizado.

El planteamiento conceptual del plan asume un enfoque centrado en el aprendizaje en interdependencia con la comunidad, el cual sitúa al aprendizaje en la interacción continua entre escuela, comunidad y territorio — un “archipiélago educativo” donde se articulan saberes comunitarios, experien-

cias previas, conocimiento científico y cosmovisiones plurales. Bajo esta visión, la formación docente se orienta a construir sujetos reflexivos, críticos y con capacidad de agencia, que aprenden “desde, con y para” su contexto.

En relación con este enfoque, la evaluación se define como un proceso integral, permanente y formativo, orientado a generar evidencia sobre el desarrollo de saberes, capacidades, desempeños y producciones intelectuales, tanto a nivel individual como colectivo. Se valora la evaluación formativa como acompañamiento continuo del proceso de aprendizaje, así como la evaluación sumativa para acreditar logros y desempeños. Se promueve el uso de diversas técnicas e instrumentos, como entrevistas, debates, portafolios, ensayos y narrativas, con el fin de evitar la reducción del aprendizaje a productos terminales y considerar, en cambio, los trayectos, procesos y experiencias del estudiantado.

La evaluación formativa, en este marco, se entiende como una práctica pedagógica situada que no solo busca evidenciar los avances del estudiantado, sino propiciar su reflexión crítica sobre el propio aprendizaje. Lejos de ser un acto administrativo, técnico o meramente instrumental, la evaluación formativa se configura como una relación ética entre quien aprende y quien acompaña, donde la retroalimentación se convierte en una herramienta fundamental para la mejora (Andrade; Cizek, 2010; Coll; Martín, 2006). Esta concepción rompe con la lógica punitiva de la evaluación tradicional y da paso a una perspectiva que reconoce la construcción del conocimiento como un proceso dinámico, contextual y colectivo.

Para Cruzado (2022) la evaluación formativa busca desarrollar el aprendizaje de manera consciente y responsable en los estudiantes gracias al acompañamiento de sus docentes, lo cual los acerca a tener un papel protagónico en su aprendizaje. Autores como Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019), Tena (2007) y Nuñez *et al.* (2014) sostienen la importancia de que el estudiante se involucre intencionalmente en este proceso de enseñanza pues ayuda a generar mayor compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde las interacciones docente – alumno establecidas son la base para tener un rol activo; el rol principal entonces lo tiene el estudiante al ser protagonista de su aprendizaje y

buscando que llegue a la reflexión sobre este proceso siendo consciente de sus dificultades, avances y necesidades de aprendizaje, en este sentido el poder llegar al establecimiento de metas claras con su proceso de retroalimentación se convierten en esenciales.

La evaluación formativa es “un proceso de recopilación de información para ayudar a los estudiantes a lograr competencias que les sirvan para la vida” (Cruzado, 2022) en este caso para su formación con licenciados en educación especial. González, Varela y Fortoul (2016) afirman que este tipo de evaluación permite a los estudiantes desempeñarse mejor, alentándolos a ser reflexivos y responsables involucrándose en su proceso de aprendizaje e incluso a corregir sus errores con confianza, en un proceso que tiene un carácter cíclico de recogida de información, análisis de la misma y recepción de retroalimentación.

De esta manera se brinda a los estudiantes la oportunidad de analizar sobre su propio actuar lo cual es esencial para que se involucren de manera activa en su proceso de aprender y a la vez le permite al docente reflexionar sobre las estrategias empleadas en su curso y modificar o enriquecer aquellas en las que observa que así lo requieren, enriqueciendo sus prácticas de enseñanza y siendo un punto de partida para el análisis del tipo de evidencias que utiliza en su curso y más allá en su trabajo docente durante los períodos de práctica. La evidencia de aprendizaje se considera a todo producto o actuación de aprendizaje (Proyecto de intervención, foro académico, video documental, infografía, ensayos, informes, entre otros) “que puedan observarse y sobre los cuales se emiten juicios de valor tomando como referencia los criterios de evaluación elegidos” (Ibarra; Rodríguez, 2016, p. 70).

Este proceso debe reconocerse desde el planteamiento de las estrategias de aprendizaje, la forma de abordar los contenidos y de presentar los materiales. Las evidencias en los planes 2022 se organizan como evidencias de las unidades progresivas de aprendizaje, con un valor del 50% y una evidencia integradora o proyecto integrador que tiene el 50% del valor restante. Cabe mencionar que el número de unidades progresivas de aprendizaje varía entre una y tres al semestre. Además, si se realiza un proyecto integrador,

ese es construcción propia de la academia de docentes del grado, incluye dos o más cursos del semestre, por lo que cada institución educativa tiene la oportunidad de plantear distintos proyectos, sin perder el enfoque formativo. También se trata de que tanto en la evidencia integradora o en el proyecto integrador, el estudiantado tenga un papel protagónico al proponer formas, técnicas e instrumentos de evaluación.

Desde esta perspectiva, el rol del estudiantado trasciende la recepción pasiva de criterios de evaluación y se orienta hacia el desarrollo de una actitud reflexiva frente a sus propias trayectorias de aprendizaje. Ser reflexivo implica tener la capacidad de analizar críticamente las propias prácticas, tomar decisiones fundamentadas y participar activamente en la construcción del saber pedagógico. Esta reflexividad no es innata ni espontánea, es sistemática, se cultiva mediante dispositivos de evaluación como la autoevaluación, la coevaluación y la escritura de narrativas pedagógicas, los cuales no solo promueven la metacognición, sino también el reconocimiento de los saberes situados que cada futuro docente aporta al proceso formativo (Schön, 1992; Bolívar, 2002). Por ello la evaluación formativa se considera desde una dimensión social vinculada al compromiso del profesional de la educación con su sociedad.

Para que la evaluación formativa cumpla con sus fines, es necesario que se diseñen entornos y condiciones pedagógicas que favorezcan la participación activa del estudiantado en la definición de criterios, en la construcción de rúbricas y en la interpretación de los resultados de su aprendizaje. Esto implica también un replanteamiento del rol docente, quien se convierte en mediador del aprendizaje y generador de condiciones para el pensamiento crítico, la autorregulación y la creatividad. La incorporación de tecnologías, desde modelos como PICRAT, puede potenciar estos procesos cuando se utilizan con una intencionalidad pedagógica transformadora (Kimmons; Graham; West, 2020).

Para fines de este trabajo se asumen los procesos de evaluación formativa como un elemento central en la configuración de ecosistemas de aprendizaje¹ como entorno interconectado por medio de recursos tanto digitales como no digitales que faciliten la interacción con una diversidad

de contenidos, lugares y fuentes para el aprendizaje a lo largo de la vida. Es decir, es un sistema interactivo establecido entre agentes activos que lo componen y el entorno en que se involucran a partir de actividades comunes. Los elementos que caracterizan a los ecosistemas de aprendizaje son: la infraestructura tecnológica institucional; las habilidades tecnológicas para interactuar eficazmente con los medios digitales; competencias del siglo XXI – pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad para participar de forma activa en los entornos de aprendizaje; competencias transversales como resolución de problemas y trabajo en equipo; factores sociales y emocionales tanto de estudiantes, docentes como de las dinámicas sociales; roles activos y flexibles de estudiantes y docentes para promover una interacción que facilite el aprendizaje (Islas Torres, 2021).

Modelo PICRAT

Este modelo de integración de la tecnología para la formación de docentes es propuesto por Kimmons, Graham y West (2020) a partir de la revisión de otros modelos teóricos en el área y, del supuesto que los modelos son una representación teórica que puede guiar la conceptualización de fenómeno complejo y amplio como lo es la integración de la tecnología en la formación de docentes. Los autores consideran a PICRAT, como un modelo funcional dado que porque: (a) es claro, (b) enfatiza la tecnología como un medio para alcanzar un fin, (c) equilibra la amplitud y la exhaustividad, y (d) se centra en los estudiantes.

Este modelo responde a necesidades detectadas en la integración de la tecnología en la enseñanza, pues exige que los formadores de docentes se enfrenten a: (a) requisitos profesionales en constante cambio y con impacto político, (b) recursos de tecnología educativa en constante evolución, y (c) necesidades variables en las distintas disciplinas y contextos. Los formadores de docentes no pueden prever cómo se espera que sus estudiantes utilicen las tecnologías educativas en el futuro ni cómo evolucionarán estas a lo largo de sus carreras. Por lo tanto, es un gran reto formar a los futuros docentes para que empleen la tecnología de forma significativa, eficaz y sostenible.

Como modelo teórico para guiar la integración de la tecnología docente, PICRAT permite a los formadores de docentes fomentar la reflexión, guiar la práctica de forma prescriptiva y evaluar el trabajo de los docentes en formación. PICRAT es un modelo centrado en el estudiante con fundamento pedagógico, que puede ser eficaz para el contexto específico de la formación docente: es comprensible y utilizable por los docentes, ya que guía las consideraciones más valiosas para la integración de la tecnología (Kimmons; Graham; West, 2020).

Los autores antes citados desarrollaron este modelo considerando las dos preguntas más importantes que un docente debe reflexionar y evaluar al usar la tecnología en la enseñanza: las limitaciones de tiempo, las limitaciones de la formación y su perspectiva emic sobre su propia enseñanza. A partir de investigaciones que enfatizan la necesidad de que los modelos se centren en el alumnado (Wentworth *et al.*, 2009; Wentworth; Graham; Tripp, 2008; Kimmons; Graham; West, 2020), la primera pregunta fue: ¿Qué hacen los estudiantes con la tecnología? Luego, considerando la importancia de la reflexión del docente sobre sus prácticas pedagógicas, la segunda pregunta fue: ¿Cómo impacta este uso de la tecnología en la pedagogía del docente?

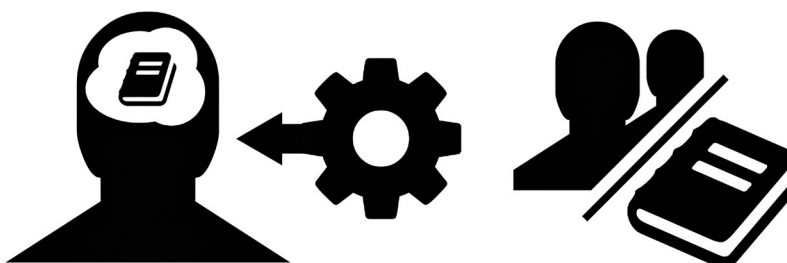
Las respuestas a ambas preguntas representan las opciones que dan estructura al Modelo: PIC, hace referencia a los tres niveles asociados al uso de la tecnología por parte de los estudiantes, es decir, el estudiantado puede usar la tecnología de forma Pasiva, Interactiva y Creativa. Las respuestas a la segunda pregunta representan a las tres opciones identificadas en el uso pedagógico que se le puede dar a la tecnología RAT; la tecnología puede ser empleada pedagógicamente para Reemplazar, Amplificar o Transformar.

PIC: Pasivo, Interactivo, Creativo

El modelo destaca tres roles básicos del estudiante en el uso de la tecnología: aprendizaje pasivo (recepción pasiva del contenido), aprendizaje interactivo (interacción con el contenido y/u otros estudiantes) y aprendizaje creativo (construcción de conocimiento mediante la creación

de artefactos; Harel y Papert (1991), mencionado en Kimmons, Graham y West 2020). Tradicionalmente, los docentes han incorporado tecnologías que ofrecen conocimiento a los estudiantes como receptores pasivos, por ejemplo: Convertir apuntes de clase en diapositivas de PowerPoint o mostrar vídeos de YouTube. Es decir, en este nivel se utiliza la tecnología desde la instrucción, con la finalidad de que los estudiantes observen, escuchen o lean pasivamente, en lugar de participar activamente (figura 1).

Figura 1 – Nivel Pasivo de aprendizaje por parte del estudiante



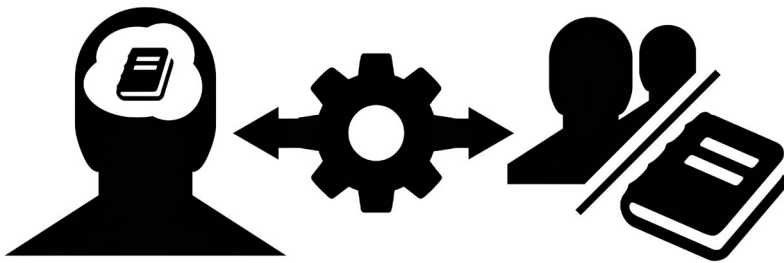
Fuente: Kimmons; Graham; West (2020).

Las habilidades puestas en marcha por el alumnado dentro del nivel pasivo son básicas, pero no suficientes para promover aprendizajes significativos. Un aprendizaje duradero sólo se produce cuando los estudiantes interactúan mediante la exploración, la experimentación, la colaboración y otras conductas activas (Kennewell *et al.*, 2008 *apud* Kimmons; Graham; West, 2020). A través de la tecnología, este aprendizaje puede implicar juegos, realizar cuestionarios digitales, manipular simulaciones o usar tarjetas digitales para apoyar la memorización. Este nivel interactivo de uso por parte de los estudiantes es fundamentalmente diferente del uso pasivo, ya que interactúan directamente con la tecnología (o con otros estudiantes a través de ella), y su aprendizaje está mediado por dicha interacción (figura 2).

Es importante diferenciar la integración de un juego digital al ser respondido como una acción individual a un cuestionario que implique al estudiante resolver un problema antes de mostrar la respuesta o información adicional. Este nivel implica que los estudiantes deben interactuar con la

actividad tomando decisiones, comparando una información con otra, resolviendo problemas o respondiendo a la retroalimentación, dirigiendo así activamente aspectos de su propio aprendizaje. Sin embargo, el nivel interactivo aún es limitado. A pesar de la interacción recursiva con la tecnología, el aprendizaje se estructura en gran medida por la tecnología y no por el estudiante, lo que puede limitar la transferibilidad y las conexiones significativas con el aprendizaje previo (Kimmons; Graham; West, 2020).

Figura 2 – Nivel Interactivo de aprendizaje por parte del estudiante



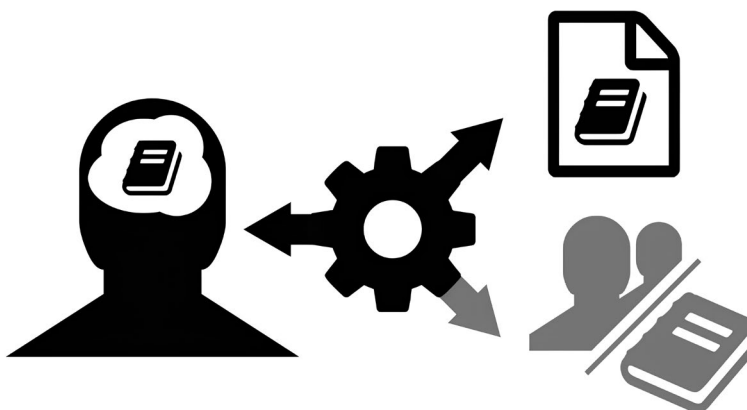
Fuente: Kimmons; Graham; West (2020).

El nivel creativo del uso de la tecnología por parte de los estudiantes supera la limitación del nivel interactivo, permitiéndoles usarla como plataforma para construir artefactos de aprendizaje que ejemplifiquen su dominio. Se asume que el aprendizaje duradero y significativo se logra mejor cuando los estudiantes movilizan conceptos y habilidades mediante la construcción de artefactos reales o digitales para resolver problemas (Harel; Papert, 1991), en consonancia con el nivel más alto de la taxonomía revisada del aprendizaje de Bloom (Anderson; Krathwohl, 2001).

Las plataformas de construcción tecnológica pueden incluir herramientas de autoría, programación, edición de video, mezcla de sonido y creación de presentaciones, lo que permite a los estudiantes dar forma a sus conocimientos en desarrollo (figura 3). Al aprender los fundamentos de la programación, los estudiantes pueden crear un programa que mueva un avatar del punto A al punto B, o pueden aprender principios de biología creando un video para enseñar a otros. En ambos casos, la tecnología también puede permitir al estudiante interactuar con otros estudiantes o

con contenido adicional durante el proceso de creación, pero la actividad puede ser creativa sin dicha interacción. En las actividades de aprendizaje creativo, los estudiantes pueden impulsar directamente el aprendizaje al producir artefactos (dando forma a sus propios constructos conceptuales) y resolver problemas iterativamente aplicando la tecnología para refinar su comprensión del contenido (Kimmons; Graham; West, 2020).

Figura 3 – Nivel Creativo de aprendizaje por parte del estudiante



Fuente: Kimmons; Graham; West (2020).

En estos tres niveles, se pueden utilizar tecnologías similares para ofrecer diferentes experiencias de aprendizaje a los estudiantes. Por ejemplo, un profesor puede utilizar un *software* de presentación de diapositivas como *PowerPoint* alternativamente (P) para solicitar un resumen o infografía sobre el sistema solar, (I) para pedir la resolución de un cuestionario sobre planetas o (C) para proporcionar una plataforma y crear un juego interactivo que enseñe a otros estudiantes sobre la radiación solar. En estas tres aplicaciones, se utiliza la misma tecnología para enseñar el mismo contenido, pero la actividad que involucra al estudiante a través de la tecnología difiere, y el rol del estudiante en la experiencia de aprendizaje influye en lo que aprende, lo que retiene y cómo puede aplicarse a otras situaciones (Kimmons; Graham; West, 2020).

En el presente trabajo importa el análisis de la descripción de los criterios de las evidencias o medios que se soliciten en cada programa, identificando en estos criterios o descriptores el rol esperado de los alumnos para llevar a cabo dicha evidencia. A las autoras nos obliga a pensar cómo los futuros docentes pueden participar o implicarse en el desarrollo de las evidencias de aprendizaje y, paralelamente asumiendo que en este desarrollo está presente la integración de la tecnología.

Sin considerar que hay niveles malos o buenos, interesa saber hacia dónde apuntan la mayoría de las evidencias, es decir, si desde el diseño curricular se promueve de forma implícita algún rol del alumnado más que otro u otros roles. De tal forma que, tocará a los co-diseñadores de los programas de estudio de la LEE 2022, reflexionar si las evidencias de aprendizaje son apropiadas a los objetivos y contextos de aprendizaje de los futuros docentes en Educación Especial en México.

RAT: Reemplazamiento, Amplificación, Transformación

Para abordar la cuestión de cómo el uso de la tecnología impacta la pedagogía docente, se adopta el modelo RAT propuesto por Hughes *et al.* (2006). En cualquier contexto educativo, la tecnología puede tener uno de tres efectos en la práctica pedagógica docente: Reemplazo, Amplificación o Transformación (Kimmons; Graham; West, 2020). La experiencia de los autores del modelo PICRAT sostiene que los docentes que comienzan a usar la tecnología para apoyar su enseñanza tienden a usarla para reemplazar prácticas previas, como tarjetas digitales en lugar de tarjetas de papel, diapositivas electrónicas en lugar de un retroproyector o una pizarra interactiva en lugar de una pizarra. Es decir, transfieren una práctica pedagógica existente a un medio más nuevo sin ninguna mejora funcional en su práctica, desde esta perspectiva el financiamiento de equipo tecnológico no se justifica como elemento que coadyuve al cambio de prácticas docentes.

El segundo nivel de RAT, la amplificación, representa el uso de la tecnología por parte de los docentes para mejorar las prácticas o los resultados de aprendizaje. Algunos ejemplos incluyen el uso de las funciones de revisión de *Google Docs* para que los estudiantes se proporcionen

mutuamente retroalimentación más eficiente y específica sobre sus textos académicos o el uso de Atlas.ti para analizar las narrativas de diferentes agentes sobre el sistema educativo e identificar patrones o categorías recurrentes. El uso de la tecnología en estos escenarios de amplificación mejora gradualmente la práctica docente, pero no cambia radicalmente su pedagogía. Es decir, la revisión entre pares de sus textos académicos o la categorización de las narrativas es posible realizarlas sin tecnología, aunque podría ser más tardado y complejo. La amplificación mejora o refina las prácticas existentes, pero puede alcanzar límites indeseables, ya que impide a los docentes repensar y transformar fundamentalmente sus prácticas (Kimmons; Graham; West, 2020).

El nivel de transformación de la RAT utiliza la tecnología para facilitar, no solo fortalecer, las prácticas pedagógicas implementadas. Eliminar la tecnología eliminaría esa estrategia pedagógica, ya que sus posibilidades crean la oportunidad para la pedagogía y se entrelazan con ella (Kozma, 1991 *apud* Kimmons; Graham; West, 2020). Por ejemplo, los estudiantes podrían recopilar información sobre sus comunidades locales mediante registros multimedia en dispositivos móviles, analizar datos del flujo respiratorio en clases de Educación Física mediante una simulación en línea o entrevistar a un experto en Trastorno del Espectro Autista de una universidad remota mediante un servicio de videoconferencia web como Zoom (<https://zoom.us>). Ninguna de estas experiencias podría haber ocurrido a través de medios alternativos y de menor tecnología.

De todos los procesos afectados por PICRAT, la transformación es probablemente el más problemático, ya que refleja un debate de larga data sobre si la tecnología puede tener un efecto transformador en el aprendizaje. El modelo permite reflexionar a los docentes sobre el alcance esperado de la tecnología en el rol del alumno, por ello los autores del modelo sugieren determinar primero si el uso es simplemente un reemplazo o si mejora el aprendizaje de los estudiantes. Si el uso genera una mejora, deben determinar si podría lograrse mediante medios menos tecnológicos, es decir, una amplificación; si no, sería un uso de la tecnología a nivel de transformación.

Metodología

Los avances presentados en este capítulo responden a un estudio de alcance descriptivo. Se considera un estudio de caso múltiple dominado por un doble movimiento de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría (Vasilachis, 2006). Se presenta un primer momento de análisis deductivo en el que el papel de la teoría de los estudios de casos tiene la función vinculada al desarrollo conceptual desde los enfoques explicitados sobre evaluación formativa y la integración de herramientas tecnológicas como elementos mediadores en los aprendizajes a valorar. Los procedimientos de análisis en esta perspectiva “se encuentran insertos en el marco de la tradición comparativa en los estudios de caso” (Vasilachis, 2006, p. 231). A partir de la revisión documental de los 17 cursos seleccionados se identificó en cada uno de ellos los apartados de sugerencias de evaluación y evidencias de aprendizajes. Se hizo uso del *software* MaxQDA v. 24 para iniciar el proceso de categorización, es decir de la selección de fragmentos a partir de los conceptos propuestos por el Modelo PICRAT (Kimmons; Graham; West, 2020).

En el análisis de datos se recurrió a la Triangulación de teorías diferentes (Ander-Egg, 2011), a partir de los marcos teóricos propuestos por el Modelo PICRAT (Kimmons; Graham; West, 2020) y las sugerencias de evaluación propuestas en cada uno de los 17 cursos seleccionados del Plan de estudios 2022 de la LEE, con la finalidad de obtener una mirada más profunda del mismo fenómeno evaluativo.

Los criterios de inclusión de los 17 cursos seleccionados fueron: 1) Considerar todos los cursos que forman parte del Trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico de primer a sexto semestre; 2) Considerar aquellos cursos que se relacionan desde el título del mismo con la intervención docente y la planeación de la enseñanza, de primer a sexto semestre. Cabe aclarar que los cursos ubicados en séptimo y octavo semestre no se consideraron debido a que no son nacionales, es decir son considerados como cursos de Flexibilidad curricular, éstos se diseñan al interior de cada escuela formadora (ver tabla 1). Se seleccionaron los siguientes cursos, organizados de la siguiente manera:

Tabla 1 – Cursos seleccionados para analizar las evidencias de aprendizaje, según semestre y Trayecto formativo (continúa)

Semestre	Curso	Trayecto formativo
I	Observación de prácticas educativas y comunitarias	Práctica profesional y saber pedagógico
II	Análisis de práctica y contextos escolares	<i>Práctica profesional y saber pedagógico</i>
III	Intervención didáctica, pedagógica del trabajo docente	<i>Práctica profesional y saber pedagógico</i>
	Intervención educativa para la persona en situación de discapacidad intelectual	<i>Bases teóricas y metodológicas de la práctica</i>
	Intervención educativa para estudiantes con dificultades en el aprendizaje y la conducta	<i>Bases teóricas y metodológicas de la práctica</i>
	Planeación y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje	<i>Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar</i>
IV	La mediación pedagógica y estrategias de trabajo docente	<i>Práctica profesional y saber pedagógico</i>
	Intervención educativa para la persona en situación de discapacidad auditiva	<i>Bases teóricas y metodológicas de la práctica</i>
	Intervención educativa para estudiantes con dificultades en el desarrollo comunicativo	<i>Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar</i>
	Planeación y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje	<i>Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar</i>
	Planeación y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje para la atención a la diversidad	<i>Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar</i>
V	Investigación e innovación de la práctica pedagógica del trabajo docente	<i>Práctica profesional y saber pedagógico</i>
	Intervención educativa para la persona en situación de discapacidad visual	<i>Bases teóricas y metodológicas de la práctica</i>
	Intervención educativa para estudiantes con aptitudes sobresalientes	<i>Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar</i>

Tabla 1 – Cursos seleccionados para analizar las evidencias de aprendizaje, según semestre y Trayecto formativo (conclusión)

VI	Práctica docente y escolar con énfasis a los proyectos escolares de mejora continua	<i>Práctica profesional y saber pedagógico</i>
	Intervención educativa para la persona en situación de discapacidad motriz	<i>Bases teóricas y metodológicas de la práctica</i>
	Intervención educativa para estudiantes en situación de discapacidad múltiple	<i>Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar</i>

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Para abonar al análisis de la congruencia interna, tanto conceptual como metodológica, de la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Especial Plan 2022, en especial de la evaluación; se propuso la caracterización de una tipología de las evidencias de aprendizaje para valorar su correspondencia con los principios de la evaluación formativa y, a su vez, generar orientaciones que favorezcan prácticas evaluativas reflexivas y con integración tecnológica en la formación inicial de docentes. Para ello, se empleó el Modelo PICRAT (Kimmons; Graham; West, 2020), que analiza el rol que asume el estudiantado en la integración de la tecnología — pasivo, interactivo o creativo — y el uso pedagógico que el docente hace de ella — reemplazar, amplificar o transformar. El análisis se realizó mediante el *software* MAXQDA, lo que permitió una exploración sistemática y cualitativa de los documentos curriculares, apoyada por categorías construidas a partir de los marcos teóricos sobre evaluación formativa (Coll; Martín, 2006; Tobón, 2013) y el propio modelo PICRAT.

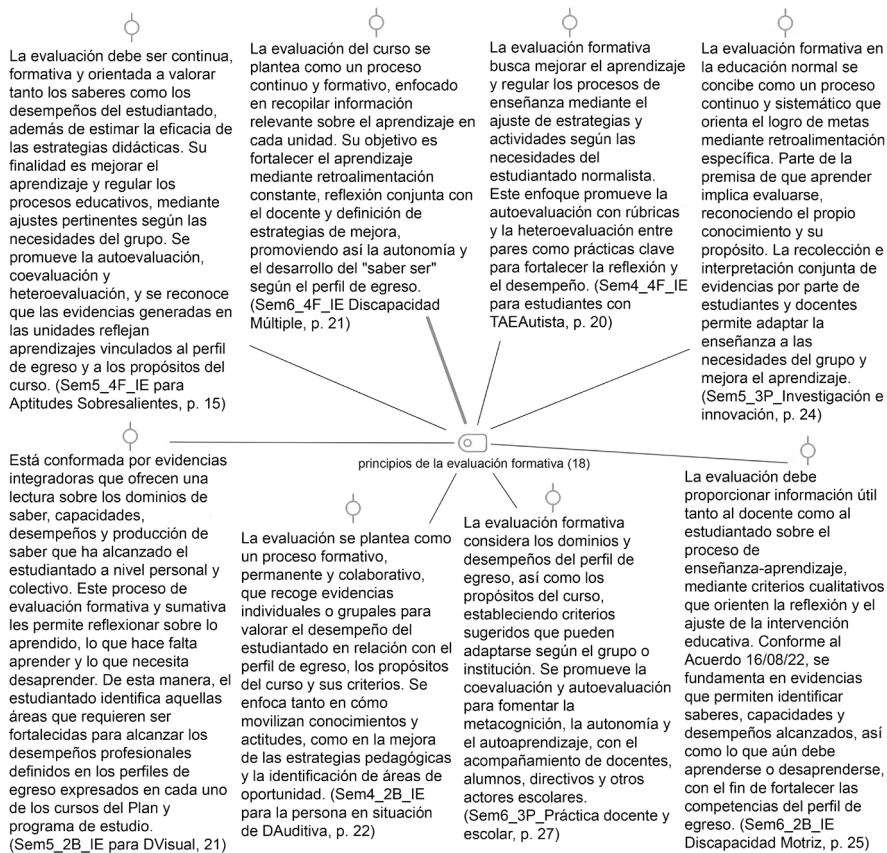
A partir de este modelo, se analizaron las sugerencias de evaluación y las evidencias de aprendizaje propuestas en los cursos seleccionados, incluyendo tanto las evidencias de cada unidad como la evidencia integradora, que en todos los casos representa el 50% de la calificación final. Durante el proceso de codificación, el equipo de investigación discutió la

interpretación de las evidencias, dado que muchas no declaran explícitamente el uso de tecnologías, aunque se asume su presencia como parte inherente de las prácticas educativas actuales.

Los hallazgos se presentan en tres momentos: primero, la identificación de principios evaluativos enunciados en los cursos que fortalecen una perspectiva formativa; segundo, el rol del estudiantado en la construcción de evidencias; tercero, la función de la tecnología en la enseñanza y la evaluación; finalmente se discuten estos hallazgos a partir de una matriz de los datos recopilados. Esta organización permite reflexionar sobre las oportunidades de mejora para los equipos de codiseño del plan de estudios, así como un referente en la práctica evaluativa para formar docentes críticos, creativos y comprometidos con la atención a la diversidad.

Sobre los principios de evaluación que se identificaron en la revisión de los cursos. En los fragmentos seleccionados de cada curso, en el apartado de Sugerencias de evaluación se declara de manera discursiva un posicionamiento en la evaluación formativa, resaltando su carácter continuo, permanente y flexible según necesidades detectadas. Si bien, la mayoría de los cursos explicita el carácter colaborativo de la evaluación, del papel del estudiantado hacia la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje, se identifica en el menor de los casos una mirada de la evaluación centrada en el rol docente (ver figura 4). No se encontró fragmento que indicara la integración de la dimensión tecnológica.

Figura 4 – Sugerencias de evaluación según cursos del Plan LEE 2022



Fuente: Elaboración propia.

Se considera importante visibilizar la función mediadora de las TIC, especialmente de las tecnologías emergentes como la IA en los procesos de aprendizaje y, por lo tanto de la evaluación de los mismos. Ante este vacío surgen algunas interrogantes como: ¿Cuál sería la función de la tecnología en los procesos de sistematización de la información sobre lo que se va aprendiendo a lo largo del curso? ¿cómo podrían las TIC apoyar los procesos de retroalimentación generada por los diferentes actores involucrados? ¿es posible proponer espacios más allá del aula que faciliten la retroalimentación con expertos o pares externos a la institución? ¿qué se espera en cuanto al uso de la IA en la producción de textos académicos y en general

de las evidencias de aprendizaje? ¿es posible proponer desde el diseño de los cursos sugerencias que apunten la conformación de ecosistemas de aprendizaje para la socialización de los alcances y necesidades en los aprendizajes que tanto alumnado como los formadores de docentes vayan identificando durante el desarrollo del curso y de la formación en sí?

Rol del estudiante en el uso de la tecnología

En este apartado se analiza el rol del estudiante en la incorporación de la tecnología en el planteamiento curricular de las evidencias de evaluación propuestos en los 17 cursos seleccionados de la formación de licenciatura en educación especial.

1. Nivel Pasivo

En esta categoría, la tecnología se utiliza principalmente para visualizar, leer o registrar información sin que el estudiantado participe activamente en su transformación o interacción.

- Sem5_2B_IE para DVisual, P. 23: Las *fichas informativas para redes sociales* utilizan Canva y se difunden en plataformas como Instagram o Facebook. Aunque hay un producto visual, el proceso creativo es limitado y centrado en reproducción de contenido.
- Sem5_4F_IE para Aptitudes Sobresalientes, P. 16: Se solicita un *texto sobre el concepto de alumno sobresaliente*, que será colocado en un sitio web. No hay interacción ni creación transformadora.
- Sem3_3P_Intervención Didáctica Pedagógica, P. 17: Se plantea la elaboración de *organizadores gráficos e infografías*, actividades que suelen estar guiadas y con formato fijo.
- Sem1_3P_Observación de prácticas, P. 14: El *listado de aspectos a observar* es una actividad más cercana a la sistematización que a la transformación.
- Sem4_4F_ IE para estudiantes con TAEAutista, P. 22: El *cuadro de análisis* es una herramienta de recopilación organizada, sin participación activa en términos de construcción digital.

2. Nivel Interactivo

Los fragmentos de las siguientes evidencias muestran interacción con la tecnología, con los contenidos o entre pares, pero sin llegar a la creación original de artefactos.

- Sem4_4F_IE para estudiantes con TAEAutista, P. 14: Se construye un *manual* integrando recursos y análisis, lo cual implica procesamiento de información y reflexión colaborativa.
- Sem5_2B_IE para DVisual, P. 23: Se utiliza la *presentación "Pecha Kucha"* como formato interactivo visual y oral, que exige coordinación y síntesis.
- Sem5_4F_IE para Aptitudes Sobresalientes, P. 17: La elaboración de un *informe psicopedagógico* implica recolección de datos provenientes de diferentes actores educativos, y el procesamiento de información con cierto grado de autonomía.
- Sem3_4F_Planeación y evaluación, P. 15: El *reporte de observación de campo* muestra habilidades de análisis cualitativo en contextos escolares.

3. Nivel Creativo

Las actividades de evaluación ubicadas en este nivel permiten al estudiantado construir, expresar, compartir y reflexionar de forma auténtica a través del uso explícito en los descriptores de la tecnología. Se promueve la autoría, la metacognición y la conexión con otros.

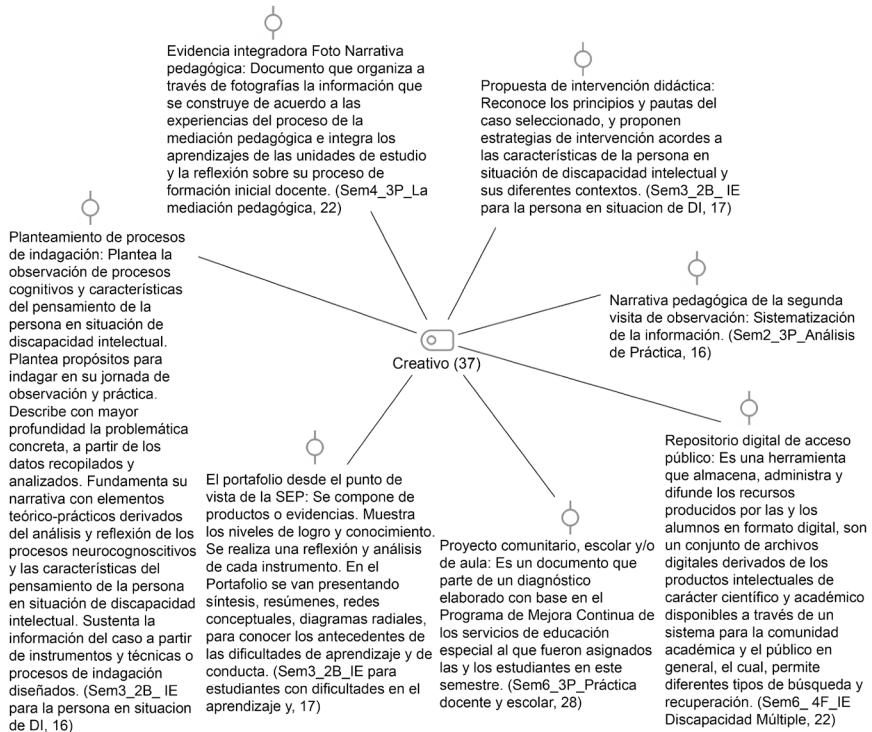
- Sem6_3P_Práctica docente y escolar, P. 29: La *narrativa crítica pedagógica* presentada en diversos formatos (libro, video, fotovoz, blog, etc.) permite al estudiantado integrar teoría y experiencia con reflexión.
- Sem5_4F_IE para Aptitudes Sobresalientes, P. 17: El *e-portafolio* no solo organiza productos, sino que incorpora notas reflexivas y estrategias de difusión digital, incluyendo retroalimentación de diversos públicos.

- Sem3_3P_Intervención Didáctica Pedagógica, P. 17: El *podcast* como evidencia integradora articula la voz del estudiante, su reflexión narrativa y su experiencia en la práctica.
- Sem2_3P_Análisis de Práctica, P. 16: El *relato digital* combina imágenes, sonido, narración y reflexión para comunicar un mensaje personal sobre la práctica docente.

En la figura 4 se observan los descriptores de las evidencias que se ubican en este tercer nivel que hace alusión al rol creativo del estudiantado. Los descriptores hacen alusión al proceso de construcción, es decir al diseño de algún artefacto cultural situado que responda a las características contextuales que se experimenta en la práctica. Si bien existen evidencias que declaran el uso de alguna herramienta tecnológica para su elaboración como es el caso del repositorio digital de acceso público; en otros casos, como el diseño de una propuesta de intervención no se evidencia ese uso.

Para efecto del presente trabajo, se asume que, en este último tipo de evidencia, la actividad de evaluación implica por lo menos el uso de herramientas de ofimática que optimicen la gestión de documentos y la comunicación de la información mediante la edición de textos, aunque no se explicita en ningún descriptor. Por ello, a este tipo de evidencias aunque se les ubica como potencializadores del rol creativo del estudiantado también se asume que no amplían o abonan a la transformación de los entornos digitales de aprendizaje. Esta idea se aborda en el siguiente subapartado Uso pedagógico de la tecnología (RAT).

Figura 5 – Descriptores y evidencias de aprendizaje que potencian rol creativo del estudiantado



Fuente: Elaboración propia.

Uso Pedagógico de la Tecnología (RAT)

A través del análisis se observaron evidencias y sus descriptores que se alinean con los tres usos pedagógicos posibles de las herramientas tecnológicas:

Reemplazo:

- Sem5_3P_Investigación e innovación, P. 25: *Proyecto de innovación educativa*, texto académico basado en diagnósticos y problemas detectados en la práctica, pero sin indicios claros en los descriptores de un uso innovador de tecnología.

- Sem4_3P_La mediación pedagógica, P. 22: La *propuesta pedagógica* usa la tecnología como soporte documental.

Amplificación:

- Sem3_4F_Planeación y evaluación, P. 14: El *foro académico crítico-reflexivo* y las *reseñas comunitarias* amplían el entorno de aprendizaje mediante tecnologías colaborativas.
- Sem5_4F_IE para Aptitudes Sobresalientes, P. 16: *Videos institucionales* para documentar políticas inclusivas.

Transformación:

- Sem6_4F_IE Discapacidad Múltiple, P. 22: El *repositorio digital* y la *difusión de recursos* crean un entorno de aprendizaje abierto e inclusivo.
- Sem3_3P_Intervención Didáctica Pedagógica, P. 17: El *podcast reflexivo* permite dar voz a las experiencias vividas por el estudiantado y su análisis pedagógico.
- Sem4_3P_La mediación pedagógica, P. 22: La *foto-narrativa* articula la reflexión visual, narrativa y experiencia formativa.

En los fragmentos anteriores se advierte un posicionamiento diversificado de la tecnología en las evidencias de aprendizaje propuestas desde los cursos. Si bien, se subraya que en este estudio no existe una connotación positiva o negativa hacia cada uno de los tres usos pedagógicos declarados, es importante mencionar que la mayoría de las evidencias que se ubicaron en el nivel de transformación coinciden con evidencias integradoras, es decir, aquellas esperadas al final del curso y que constituyen un medio para dar cuenta de los aprendizajes alcanzados en todo el curso.

Con los tres niveles de respuesta para cada pregunta, Kimmons, Graham y West (2020) construyeron una matriz que muestra nueve posibilidades para que un docente en prácticas evalúe cualquier escenario de integración tecnológica. Esta matriz resulta fundamental para el presente estudio dado que, mediante estrategias de análisis deductivo se identificó una tipología de las evidencias de aprendizaje que se proponen en los 17 cursos seleccionados de la LEE, para valorar si estas corresponden con los principios de la

evaluación formativa en condiciones de aprendizaje mediadas por la integración de la tecnología, desde el rol del alumno y desde el uso pedagógico de la tecnología en la evaluación.

A partir del eje x, considerado como PIC y la RAT como eje y, se configura la matriz jerárquica (que progresa de abajo a la izquierda a arriba a la derecha), denominada PICRAT. Con esta matriz, un docente puede formular las dos preguntas orientadoras sobre cualquier uso de la tecnología: a) La realización de la actividad, tarea o evidencia de aprendizaje podría alcanzarse sin requerir el uso de alguna herramienta tecnológica; o b) si resulta imprescindible para llevarla a cabo. A partir de los hallazgos organizados en una tipología a partir del Modelo PICRAT, fue posible ubicar cada evidencia de aprendizaje en una de las nueve celdas (ver figura 6).

Figura 6 – La matriz PICRAT

E R P	USO DE LA TECNOLOGÍA POR EL ESTUDIANTADO	CREATIVO	CR <i>*Plan o programa de intervención</i> <i>*Casos de Estudio</i>	CA <i>*Dossier Educativo</i> <i>*El Museo</i> <i>*Recursos de Orientación</i>	CT <i>*Repositorio Digital de acceso público</i> <i>*Foto narrativa pedagógica</i> <i>*E-portafolio</i>
		INTERACTIVO	IR <i>*Informe Psicopedagógico</i> <i>*Manual</i>	IA <i>*Presentación "Pecha Kucha"</i> <i>*Reseña de recorridos comunitarios</i>	IT
		PASIVO	PR <i>*Texto en sitio web</i> <i>Infografía</i>	PA	PT <i>Fichas informativas para redes sociales</i>
		USO DE LA TECNOLOGÍA POR PARTE DEL DOCENTE			
		REEMPLAZA	AMPLIFICA	TRANSFORMA	
		R	A	T	

Fuente: Elaborada a partir de Kimmons, Graham y West (2020, p. 189).
 Imagen traducida con herramienta ChatGpt-4 y Photoshop.

Los resultados obtenidos a partir del análisis documental de los programas de curso de la Licenciatura en Educación Especial (Plan 2022) muestran una configuración diversa en las evidencias de aprendizaje o evidencias evaluativas propuestas, en particular en lo que respecta a la integración de tecnologías digitales. La aplicación del modelo PICRAT permitió clasificar las evidencias según el rol asumido por el estudiantado (pasivo, interactivo o creativo) y el tipo de uso pedagógico de la tecnología (reemplazo, amplificación o transformación), lo que derivó en una tipología que visibiliza no solo las intenciones formativas explicitadas en los cursos, sino también los posibles retos y oportunidades que pudieran enfrentar en su implementación.

Una primera observación relevante es la presencia aún significativa de evidencias que corresponden al cuadrante pasivo–reemplazo. Estas actividades, si bien cumplen con funciones básicas de organización o sistematización de la información, no activan procesos cognitivos complejos ni potencian el protagonismo del estudiantado. Fichas, organizadores gráficos o textos breves alojados en plataformas digitales se presentan como prácticas que trasladan estructuras tradicionales hacia entornos virtuales de aprendizaje sin un cambio sustancial en la lógica pedagógica. Como advierten Kimmons, Graham y West (2020), el uso de la tecnología con fines puramente sustitutivos limita su potencial para transformar el proceso de enseñanza–aprendizaje y puede reproducir dinámicas transmisivas si no se acompaña de una intencionalidad reflexiva y formativa. En relación con el perfil de egreso de la LEE, se infiere que este tipo de evidencias no favorece el desarrollo de rasgos profesionales como la autorregulación, la investigación situada o la creación de propuestas innovadoras, que son fundamentales para el ejercicio docente en contextos de diversidad.

En contraste, se identificaron evidencias que se ubican en los niveles interactivo–amplificación y creativo–transformación, lo que sugiere que existe una orientación curricular hacia la formación de docentes capaces de analizar, intervenir y producir saber pedagógico a partir de sus experiencias. Actividades como los foros críticos, las presentaciones colaborativas, los e–portafolios o las narrativas digitales muestran una apropiación significativa de las tecnologías digitales como medios para favorecer la

reflexión, el diálogo, la creatividad y la comunicación con la comunidad. Este tipo de experiencias formativas se alinean con la propuesta del perfil de egreso de la LEE (SEP, 2022, p. 10), que plantea como una de sus metas centrales que el estudiantado desarrolle la capacidad de “producir saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares desde su práctica, con compromiso ético, inclusión y perspectiva comunitaria”.

De manera particular, las evidencias situadas en el nivel creativo-transformación se presentan como dispositivos privilegiados para que el estudiantado despliegue procesos de autoría, metacognición, comunicación crítica y transferencia del conocimiento. Al producir artefactos digitales con valor académico y social; como podcasts, repositorios públicos, blogs, documentales o relatos digitales críticos. Las y los futuros docentes no solo muestran sus aprendizajes, sino que los reconstruyen y socializan con otros actores del entorno educativo. Esta dimensión coadyuva a transformar la evaluación en actos de agencia pedagógica con valor social, coherente con una visión de la formación inicial como espacio de participación, construcción de sentido y compromiso con la transformación de las prácticas escolares.

Sobre las tecnologías avanzadas y la evaluación en Educación Superior, Rojas y Chiappe (2024) enuncian como veta investigativa el impacto de la Inteligencia artificial en la evaluación educativa, así como de su función en la adaptación de los ecosistemas digitales para satisfacer las necesidades presentes en la diversidad estudiantil. Para Fuentes, Tapia y Tapia (2025) la IA representa una herramienta innovadora, fortalece la evaluación formativa al proporcionar retroalimentación inmediata, personalizada y adaptativa, incrementa la autonomía y motivación de los estudiantes.

Sin lugar a dudas que la evaluación en tanto elemento curricular condicionante del aprendiz y los aprendizajes requiere ser abordada desde los programas para guiar la praxis hacia entornos interconectados o ecosistemas de aprendizaje con transparencia y ética. Si bien la mayoría de las evidencias constituyen tareas vinculadas a situaciones reales de la práctica docente, se sugiere proponer diversos escenarios evaluativos que potencien la colaboración, la sistematización, la retroalimentación continua a través de mediaciones diversas dentro de un sistema tecnológico o

plataforma, reconociendo que como toda sugerencia será ajustable a las características de infraestructura y demás elementos que sugiere Islas Torres (2021) en la conformación de un ecosistema de aprendizaje.

En este sentido, el modelo PICRAT resultó ser un marco valioso para analizar no solo el uso instrumental de la tecnología, sino su potencial formativo y pedagógico. Coincidimos con Kimmons, Graham y West (2020, p. 190) en que “la integración significativa de la tecnología en la formación docente debe estar centrada en el estudiante, orientada a su participación activa, y articulada con objetivos pedagógicos transformadores”. Desde esta perspectiva, el reto no es únicamente incorporar más tecnología en las actividades evaluativas, sino repensar su diseño y sentido formativo a la luz de los principios de la evaluación formativa, auténtica, situada y ética; es re pensar el entorno digital o el ecosistema para aprender una profesión compleja basada en la interacción humana con todos los retos, tensiones, acuerdos y desacuerdos que esto conlleva.

Este análisis invita a los equipos de diseño curricular y formadores de docentes a revisar críticamente las evidencias de aprendizaje propuestas, con el propósito de fortalecer aquellas que propician aprendizajes significativos, contextualizados y transformadores. A partir de la lectura de los programas de curso con lentes teóricas como PICRAT, es posible generar orientaciones más claras para vincular las evidencias de evaluación con los desempeños esperados del perfil de egreso, y con ello avanzar hacia una cultura evaluativa que promueva el pensamiento crítico, la inclusión, la producción de saberes y la transformación de la práctica profesional desde la formación inicial.

Conclusiones

El análisis de las evidencias de aprendizaje desde el modelo PICRAT permitió visibilizar la manera en que los programas de curso de la LEE integran la tecnología como parte del proceso evaluativo, específicamente en el diseño de las evidencias de aprendizaje. Uno de los hallazgos más relevantes es que el uso explícito de herramientas tecnológicas en las evidencias sigue siendo limitado, particularmente cuando se hace referencia

directa a su implementación dentro de la enseñanza. Esta ausencia no necesariamente implica que la tecnología esté ausente en la práctica docente, pero sí sugiere una falta de intencionalidad pedagógica clara en su incorporación como elemento de mediación didáctico - evaluativo.

En los niveles de uso pedagógico, las evidencias asociadas al nivel de reemplazo son las más frecuentes y fáciles de identificar, destacando aquellas que solicitan productos como infografías, fichas o formatos visuales con escasa interacción. Estas actividades reflejan un uso instrumental de la tecnología que sustituye medios tradicionales, pero no amplía ni transforma los procesos formativos. Tal como señalan Kimmons, Graham y West (2020), este tipo de prácticas representan el nivel más básico de integración tecnológica y se limitan a reproducir estructuras existentes sin añadir valor cognitivo ni pedagógico significativo.

En contraste, el nivel de amplificación fue identificado en aquellas evidencias que, aunque no declaran explícitamente el uso de tecnología, presuponen su incorporación para desarrollar tareas más complejas, como reseñas, presentaciones o la elaboración de un dossier educativo. En estos casos, se reconoce la movilización de habilidades cognitivas de orden medio, como el análisis, la comparación y la formulación de propuestas, lo cual permite inferir una mejora o sofisticación en los procesos evaluativos, aunque sin alcanzar aún una transformación del modelo pedagógico.

Por otro lado, en lo que respecta al rol del estudiante, se identificaron numerosas evidencias que enfatizan el componente creativo, especialmente cuando se vincula con la producción de propuestas o intervenciones educativas. Un aspecto crítico detectado en el análisis es la falta de gradualidad en la complejidad de las evidencias que impliquen la reflexión de la práctica a lo largo del plan de estudios. Si bien es comprensible que muchas actividades impliquen reflexión docente o pensamiento crítico, estas competencias se abordan de manera transversal y con descriptores genéricos desde semestres iniciales hasta los avanzados. Este fenómeno limita la posibilidad de construir una trayectoria formativa clara que permita observar avances progresivos en la autorregulación, la toma de decisiones fundamentadas y la agencia pedagógica asociada a didácticas

específicas y de participación social-comunitaria, rasgos clave del perfil de egreso de la LEE.

En este sentido, se considera necesaria la incorporación de descriptores diferenciados por nivel de profundidad y complejidad en las evidencias de aprendizaje, lo cual permitiría establecer escalas de logro más claras y pertinentes dentro del enfoque de evaluación formativa. No se trata de establecer estándares rígidos, sino de definir alcances diferenciados y flexibles que orienten tanto al estudiantado como al profesorado en la identificación de fases del desarrollo profesional docente, para realizar los ajustes pertinentes según la trayectoria y contextos involucrados. Esta diferenciación sería especialmente útil para valorar con mayor precisión la transición del pensamiento reproductivo hacia un pensamiento crítico e innovador, eje transversal del perfil de egreso de la LEE, el cual demanda que los futuros docentes sistematizar “su práctica profesional a través del registro, el análisis y reflexión acerca de sus intervenciones en los servicios de educación especial y los utiliza para la mejora de los resultados en la labor educativa” (SEP, 2022, p. 15).

Por ello, se sugiere que futuras investigaciones o análisis curriculares profundicen en la revisión cualitativa de los descriptores de evidencias, especialmente en los cursos de intervención, además de incorporar la voz de los actores implicados. Lo que se espera constituya materia prima para el estudiantado normalista y los formadores de formadores al identificar si existe una progresión en el desarrollo de los rasgos asociados a la reflexión pedagógica específica según discapacidad o necesidad educativa atendida, en el uso significativo de la tecnología y la producción de saberes docentes contextualizados; y cómo se desarrolla esta progresión de forma iterativa a lo largo de la formación. Solo de esta manera será posible clarificar una perspectiva teórico-metodológica de evaluación auténtica, situada y congruente con los fines de la formación inicial docente en Educación Especial.

Referencias

ANDER-EGG, E. **Aprender a investigar**: Nociones básicas para la investigación social. Córdoba: Editorial Brujas. 2011.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.** Londres: Pearson. 2001.

ANDRADE, H.L.; CIZEK, G. J. (eds.). **Handbook of Formative Assessment.** Nueva York: Routledge. 2010.

BOLÍVAR, A. La evaluación de actitudes y valores. En: CASTILLO, S. (coord.) **Compromisos de la evaluación educativa de Castillo.** Madrid: Prentice Hall, 2002.

COLL, C.; MARTÍN, E. La evaluación formativa y compartida en educación superior: Su potencial para la renovación de la docencia universitaria. **Revista de Educación, [S. l.]**, n. 340, p. 385–418, 2006. Disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2006-340-105>.

CRUZADO, SALDAÑA, J. J. La evaluación formativa en la educación. **Comunicación: Revista de investigación en Comunicación y Desarrollo, [S. l.]**, v. 13, n. 2, p. 149–160, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>.

FUENTES CABRERA, C. J.; TAPIA ZURITA, O. G.; TAPIA HERRERA, D. V. Uso de la inteligencia artificial en la evaluación formativa y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes. **Revista Social Fronteriza, [S. l.]**, v. 5, n. 1, p. e–611. 2025. Disponible en: [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)611](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)611)

GONZÁLEZ, D. E.; VARELA, M.; FORTOUL, T. I. El proceso de la evaluación formativa desde el modelo Weisbord en educación médica. **Investigación en Educación Médica, [S. l.]**, v. 5, n. 19, p. 136–147. 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.11.002>.

HAREL, I.; PAPERT, S. **Situating constructionism.** Nova York: Ed. Ablex. 1991.

HORTIGÜELA, D.; PÉREZ-PUEYO, A.; GONZÁLEZ CALVO, G. Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, [S. l.]**, v. 12, n. 1, p. 13–27, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>.

HUGHES, J.; THOMAS, R.; SCHARBER, C. **Assessing Technology Integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation. Framework.** Waynesville: AACE, 2006.

IBARRA, M. S.; RODRÍGUEZ, G. Los procedimientos de evaluación. En: RODRÍGUEZ, G.; IBARRA, M. S. (eds.). **E-evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico.** Narcea: Alfaomega. 2016.

ISLAS TORRES, C. Los ecosistemas de aprendizaje y estudiantes universitarios: Una propuesta de abordaje sistémico. **Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 172–186. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.29059/rpcc.20191126-98>.

KIMMONS, R.; GRAHAM, C. R.; WEST, R. E. The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 176–198. 2020. Disponible en: <https://citejournal.org/wp-content/uploads/2020/02/v20i1general2.pdf>. Acceso en: 26 nov. 2025.

NUÑEZ, H.; CRESPO, E.; ÚCAR, X.; BERÑE, A. L. Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. **Pedagogía Social**, [S. l.], v. 24, p. 79–103. 2014. Disponible en: https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.04.

ROJAS, M. P.; CHIAPPE, A. Inteligencia artificial y ecosistemas digitales en educación: Una revisión. **Tech Know Learn**, [S. l.], v. 29, p. 2153–2170, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09732-7>.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial**. México: Diario Oficial de la Federación, 2022. Disponible en: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/uRa1J6dHdO-ANEXO_8_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf. Acceso en: 02 feb. 2024

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós Ibérica Ediciones, 1992.

TENA, M. Evaluación formativa del proceso de aprendizaje en la educación universitaria. Aplicación metodológica a la facultad d'Economía IQS. **Estudios de Economía Aplicada**, [S. l.], v. 25, n. 1, 2007. Disponible en: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/evaluaci%C3%B3n-formativa-del-proceso-de-aprendizaje/docview/1961823369/se-2?accountid=37408>. Acceso en: 26 nov. 2025.

TOBÓN, S. **Evaluación por competencias con enfoque complejo: Hacia un modelo de evaluación socioformativa**. Bogotá: Ecoe Ediciones. 2013.

VASILACHIS, I. **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa. 2006.

WENTWORTH, N.; GRAHAM, C.; TRIPP, T. Development of Teaching and Technology Integration: Focus on Pedagogy. **Computers in the Schools**, [S. l.], v. 25, n. 1-2, p. 64-80. 2008. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ835755>. Acceso en: 26 nov. 2025.

WENTWORTH, N.; GRAHAM, C.; MONROE, E. TPACK Development in a Teacher Education Program. In: HIN, L. T. W.; SUBRAMANIAM, R. (eds.). **Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges**. Hershey, PA: IGI Global Scientific Publishing, 2009

CAPÍTULO 2

USOS DE LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO: UNA ANALÍTICA DESCRIPTIVA PARA EL CASO COLOMBIANO

Tomás Sánchez Amaya¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.2

Introducción

En la actualidad, por todas partes y en todas las empresas humanas (individuales o colectivas), la evaluación se ha instalado de una manera prodigiosa, al punto de que podemos decir, que vivimos en una cultura de la evaluación, que habitamos sociedades panevaluadoras, en las cuales todo es sometido a ingentes procedimientos evaluativos y examinatorios, teniendo como telón de fondo la calidad de aquello que sea presa u objeto de valoración.

Empero, es en los ámbitos pedagógico y educativo, en los que la instalación de tal cultura ha hallado su terreno más fértil; allí, las instituciones, los programas, las acciones, los procesos, los proyectos, los sujetos (estu-

1 Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia). E-mail: tsancheza@udistrital.edu.co.

diantes, docentes, directivos, administrativos) son evaluados de manera permanente, mediante un amplio conjunto de prácticas evaluativas. Por supuesto, los sujetos docentes, son los agentes educativos que más son sometidos a la evaluación, podríamos sostener, glosando a García Márquez que ellos, son evaluados desde la cuna hasta la tumba, por cuanto una variedad de prácticas valorativas, los acompañan a lo largo de su proceso formativo y a través de los diferentes niveles educativos; y, una vez, en el desempeño profesional (en el ejercicio magisterial) son, de igual modo, sujetos y objetos permanentes de evaluación y examen.

En la primera parte del texto se abordan dos conceptos clave: evaluación y formación docente. La evaluación se define como una actividad humana que emite juicios de valor sobre realidades observadas, guiada por criterios preestablecidos y con una finalidad específica. Esta práctica es ética, pedagógica y política, fundamental en la acción educativa. Por otro lado, la formación es entendida como un proceso de construcción personal y profesional, orientado al desarrollo integral del docente. Se trata de un trabajo sobre sí mismo que implica reflexión, transformación y mejora continua. La formación docente busca cualificar la práctica pedagógica y contribuir a la transformación social.

Tras la sucinta conceptualización de términos se analizan las políticas de evaluación en el contexto de la formación de los docentes en los diversos niveles de la educación, para luego identificar las formas de operación de los discursos y las prácticas evaluativas en las instituciones que, en Colombia, están facultadas para la formación de profesores. Así, entonces, acudimos al análisis de lo efectivamente dicho en los reglamentos estudiantiles de seis (6) de las referidas instituciones: tres (3) Escuelas Normales Superiores (NS): Escuela Normal María Montessori (Bogotá D. C.), la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (Tunja, Boyacá) y la Escuela Normal Superior De María (Rionegro, Antioquia); y de tres Instituciones de Educación Superior (IES) que comportan importantes procesos de formación de licenciados a nivel del país: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC).

Del análisis es posible colegir que existe una enorme variedad de usos (institucionales e institucionalizados) de la evaluación que persiguen una variedad de finalidades, propósitos e intencionalidades, que atraviesan el ser, el acontecer y el devenir de los maestros tanto en los procesos de formación como en el desempeño de la actividad magisterial.

Usos de la evaluación en los procesos formativos del profesorado

Por usos de la evaluación entendemos, siguiendo a Sánchez-Amaya (2020) el tratamiento que las instituciones educativas y las sociedades en general le dan a la evaluación docente, esto es, las intencionalidades que se persiguen al realizar la evaluación; los propósitos y fines para los cuales se evalúa; los usos que se dan a sus resultados; las consecuencias de las decisiones que se toman a partir de estos, en fin, lo que una sociedad o una institución hace con la valoración del ser, el acontecer y el devenir del evaluado. Así pues, los usos de la evaluación en los procesos formativos de los docentes se entienden como las intencionalidades, funciones y orientaciones que guían esta práctica dentro del ámbito educativo. No se limitan a medir desempeños, sino que buscan acompañar, retroalimentar y transformar el proceso formativo. La evaluación se convierte así en una herramienta ética, pedagógica y política que incide en la construcción del ser docente. Su finalidad es favorecer el desarrollo integral y reflexivo del educador en coherencia con los propósitos de mejora educativa y social.

Algunas precisiones conceptuales

Un par de agrupaciones conceptuales concitan nuestra atención para el análisis propuesto: usos de la evaluación y la formación – de los (las) docentes –,² en consecuencia, seguidamente, hacemos una sucinta acotación sobre ellas.

2 Para efectos de economía del lenguaje, se opta por usar a lo largo del documento, este tipo de términos en su género gramatical masculino (universal) salvo en las ocasiones en que sea estrictamente necesario hacer referencia a otra categoría gramatical (femenino, *verbi gratia*, profesora, maestra; o común, docente).

Luego de un extenso análisis acerca de las múltiples conceptualizaciones sobre la evaluación, que incluye la riqueza etimológica del concepto, acuñamos la siguiente definición:

La evaluación, en sentido general, es la actividad humana, ordenada hacia una finalidad previamente determinada, consistente en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada (un comportamiento, una acción, un proceso, un proyecto, un programa, un saber, una relación, un objeto, un sujeto [...], a partir de unos criterios, patrones o modelos de valoración preestablecidos (Sánchez-Amaya, 2014, p. 13).

En esta conceptualización pueden advertirse, siguiendo al mismo autor, varias notas características y relevantes para el ejercicio evaluativo en tanto acción y condición de los seres humanos:

[...] es una actividad (una acción humana, pedagógica, ética y política); la atribución de un valor que se hace explícito a través de un juicio de valor (positivo más que negativo); una realidad observada – objeto de la evaluación–; y, la prefiguración de una ordenación hacia un fin determinado, es decir, que la acción de valorar persigue unas intencionalidades específicas. Los términos implícitos en estas conceptualizaciones –valor; estimación, aprecio, cálculo del valor de algo; estimación de los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos– denotan unas características de las cuales no podríamos, en tanto docentes, prescindir al momento de llevar a cabo ‘la acción de evaluar’ y nos ubican en el ámbito relacional, en tanto característica de la acción educativa (Sánchez-Amaya, 2014, p. 13).

Respecto de la formación, término procedente del latín *formatio*, compuesto de forma (forma, figura, imagen) y *tio* (acción, efecto), significa la acción o el resultado de dar forma, de *in-formar*, de modelar o moldear

una figura o un agente; de adquirir forma humana teniendo presente la capacidad de educabilidad de los seres humanos (Sánchez-Amaya, [s.d.]). Esta significación coincide con la propuesta por Maturana y Nisis de Rezepka (1997, p. 15), quienes señalan que la formación “tienen que ver con el desarrollo [del ser humano, del docente, en este caso] como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable”; por su parte, como se señaló atrás, la palabra docente – docens –, denota la condición del sujeto (ser humano) que desempeña, en términos generales, el oficio de enseñar.

Nuestra comprensión de formación, en tanto tarea humana, se alinea con la propuesta de Ferry (1990, p. 43) para quien la formación es “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. Esta perspectiva de formación de sí nos remonta (como señalamos en Sánchez Amaya (s.d.), hasta las ideas de Platón – en el Alcibiades (1992) –, en cuanto a que, la tarea de conducir (enseñar) a otros demanda primerísimamente, un trabajo de uno sobre sí mismo, lo cual se sintetizaría en el cuidado de sí mismo a partir – o a través – de la puesta en práctica de la filosofía. Así las cosas, la formación, en tanto tarea de esculpirse (formarse, darse forma) uno a sí mismo “puede considerarse como un proceso a través del cual, el sujeto en formación adquiere, configura, construye [...] cierta forma de actuar o, cierta manera de ser, que le permiten, de manera paulatina reflexionar sobre su forma, transformarla y perfeccionarla” (Sánchez-Amaya, [s.d.], p. 6).

Para los propósitos de este análisis, comprendemos la formación docente (o la formación de docentes), como un proceso o un conjunto de procesos, de acciones y de estrategias (permanentes e inacabados) que se orientan a dar forma – humana, profesional e integral – al sujeto que enseña, en perspectiva de cualificar su ejercicio profesional, de cara a la transformación educativa y social de las comunidades en las que actúa e interactúa.

Finalmente, por usos de la evaluación comprendemos el tratamiento, los fines, las intencionalidades, los propósitos... que las sociedades – y en su seno, los sistemas educativos, sus instituciones y sus sujetos – confieren

a la evaluación en tanto práctica permanente que acompaña los procesos formativos de los seres humanos, en el caso particular, de quienes se forman para el significativo y trascendental ejercicio magisterial.

Contexto de la formación inicial y avanzada del profesorado en Colombia

En Colombia, según señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en consonancia con el Decreto 1278 de 2002 (Presidencia de la República, MEN, 2002), existen tres modalidades fundamentales de formación de maestros: la formación complementaria ofrecida por las escuelas normales superiores (ENS); los programas de licenciatura ofrecidos por las IES; y, los programas de pedagogía ofrecidos por las IES para profesionales no licenciados (MEN, 2024). La formación avanzada, por su parte, se refiere a la oferta de posgrados (especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados) que, previa aprobación del Ministerio de Educación, ofrecen las IES en perspectiva de cualificar la formación de los profesionales que se desempeñan como docentes.

En términos generales, estos programas están dirigidos a enseñar a enseñar al maestro, por lo tanto, posibilitan “el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación” (MEN, 2013, p. 72).

Respecto de la formación ofrecida por las Escuelas Normales Superiores, la Ley General de Educación (LGE) prescribe que estas instituciones siempre que cuenten con aprobación (y autorización) por parte del MEN, pueden “formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica” (Congreso de Colombia, 1994, art. 112); las ENS, señala la norma:

[...] operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior.

Según cifras oficiales del MEN, en la actualidad en país cuenta con 137 ENS que ofrecen un igual número de programas de formación complementaria en modalidades presencial y a distancia (MEN, 2024).

Por el lado de los programas de licenciatura, el MEN (2024b, p. 4) ubica su génesis con el surgimiento de las primeras facultades de educación en el país, a finales de la primera mitad del siglo XX, con el propósito de “dar a los maestros una formación de carácter profesional en instituciones especializadas para este fin”, desde entonces, el acento se pone, no ya en la formación conferida por las ENS, sino a la formación de maestros en el nivel universitario.

Las regulaciones nacionales — aún vigentes en Colombia — valoran la importancia de la formación de maestros en el nivel profesional, razón por la cual, la Ley 30 de 1992 reconoce el título de licenciatura (licenciado-a) para los programas de pregrado en educación (Congreso de Colombia, 1992, art. 25, párrafo 1); de igual manera, la LGE señala que la formación de los educadores “corresponde a las Universidades y a las demás instituciones de Educación Superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación” (Congreso de Colombia, 1994, art. 112).

En la actualidad, los programas de licenciatura ofrecidos por las IES se organizan en créditos académicos (que oscilan entre 140 y 160 créditos), con una duración entre 8 y 10 semestres y deben contar — de manera obligatoria — con registro calificado otorgado por el MEN a través de los sistemas de aseguramiento de la calidad; además, para asegurar su funcionamiento y para garantizar la óptima formación de los profesionales de la educación, estos programas deben contar con acreditación de alta calidad.

Sobre los programas de formación en pedagogía para profesionales no licenciados, el precitado Decreto 1278 de 2002 (Presidencia de la República, 2002a, art. 3), reconoce como profesionales de la educación aquellos que, con título diferente a la licenciatura estén “legalmente habilitados ejercer la función docente”, junto con los normalistas superiores. La referida habilitación legal la concede esta normativa al señalar, que estos profesionales “deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un

programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior” (Presidencia de la República, 2002a, art. 12, parágrafo 1).³

Con el propósito de dar continuidad a la formación del personal docente (en ejercicio), el gobierno nacional ha facultado a las IES, la oferta de programas de formación posgradual: especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados, en la perspectiva proporcionar a los educadores herramientas fundamentales para “la implementación de procesos de investigación, innovación y gestión educativa” en la perspectiva de “comprender, enriquecer y transformar las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje en aras de profundizar, replantear y generar propuestas que innoven los procesos pedagógicos en el sistema educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2025, p. 2).

El país cuenta, en la actualidad, con una vastísima oferta de educación posgradual, que muestra la relevancia que ha tomado la formación avanzada, toda vez que, a decir del MEN, se ha convertido en requerimiento fundamental

[...] para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores, para fomentar procesos reflexivos sobre el quehacer docente, para reconocer y afrontar con pertinencia los nuevos retos educativos que demandan la sociedad y, en últimas para elevar la calidad de la educación en todos los niveles (Ministerio de Educación Nacional, 2025, p. 2).

3 Para estar a tono con las exigencias de formación pedagógica de calidad, para los profesionales no licenciados, el gobierno nacional expidió el Decreto 2035 de 2005 (Presidencia de la República, 2005) a través del cual se establecen los objetivos y los requisitos de los programas de pedagogía que deben acreditar los profesionales con título diferente al de licenciado en educación al término del período de prueba. Los requisitos reglamentados tienen que ver con la identificación de los objetivos de los programas; las exigencias de orden institucional de las IES oferentes; los aspectos curriculares propios del programa; la duración y su metodología; y, la validez de la propuesta.

Retornando al foco de este ejercicio analítico, es necesario señalar que tanto el maestro en formación (normalista superior, licenciado o profesional no licenciado habilitado para el ejercicio de la docencia) como el maestro en ejercicio pero en formación posgradual (especialista, magister, doctor o posdoctor), en su proceso formativo, no se escapa a las reglas del juego evaluativo — como reza el célebre título de Hadji (1994) — instalado por las instituciones y prescritos por las reglamentaciones de orden nacional e internacional, que lo hacen objeto y sujeto permanente de control, de examen, de gestión, de evaluación, de vigilancia... (Sánchez-Amaya, 2015).

Usos institucionalizados de la evaluación

La evaluación en Colombia, como en todos los países del mundo, ha seguido un prolongado proceso de transformación, con diversas etapas que muestran avances, retrocesos, estancos: desde la modalidad examen, pasando por la evaluación de contenidos, luego evaluación de objetivos, la instalación posterior de los logros con sus indicadores, hasta la reciente implementación de la evaluación por competencias. En todo este discutir, ha cobrado una inusitada importancia al punto de que hoy se hable de una cultura de la evaluación en la que todo es objeto de medida, de valoración, de examen. En el ámbito nacional, un evento que catapultó a la evaluación fue su implementación como sistema, con la expedición de la Ley General de Educación, a mediados de la década de los años 90.

En la norma, según el análisis realizado por Sánchez-Amaya (2015, p. 90-110), puede leerse una polifuncionalidad de la evaluación que la ubican como un omnipoderoso juez al que, en el ámbito educativo, todo le es sometido. Así, la evaluación es: exigencia y obligación de todos los agentes e instancias educativas; estrategia de participación de las comunidades académicas; instrumento para la obtención de estímulos (para sujetos docentes y estudiantes y para instituciones); mecanismo de acreditación y de certificación; criterio regulador de currículos, programas y planes de estudio; instrumento sancionatorio de sujetos e instituciones; indicador de gestión, de agenciamiento y de autorregulación institucional; dispositivo de inclusión, de permanencia y de exclusión; herramienta de promoción; mecanismo de jerarquización (de sujetos e instituciones);

mecanismo de poder y de control. Desde entonces, las instituciones — y los programas — formadores de docentes, los formandos y los docentes mismos han entrado a ser presa perpetua de las prácticas evaluativas a través de toda una diversidad de instrumentos y modalidades; con una no menos diversa gama de intencionalidades.

La evaluación en los procesos de formación

En este apartado acudimos al análisis de las reglamentaciones de algunas instituciones formadoras de maestros, así: tres (3) Escuelas Normales Superiores: Escuela Normal María Montessori (Bogotá D. C.), la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (Tunja, Boyacá) y la Escuela Normal Superior De María (Rionegro, Antioquia); y de tres Instituciones de Educación Superior que comportan importantes procesos de formación de licenciados a nivel del país: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC).

La evaluación y sus usos en las Escuelas Normales Superiores

A tenor de la normativa nacional vigente: Ley General de Educación, Ley de Educación Superior y Decreto 3012 de 1997 (Congreso de Colombia, 1992, 1994; Presidencia de la República, 1997), las ENS por operar como unidades de apoyo académico que atienden la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de Educación Básica primaria, forman parte de las instituciones de Educación Básica y Media, en virtud de lo cual las cobijan las normas que en materia de evaluación se han expedido en las décadas recientes, incluyendo, por supuesto, la precitada LGE.

El decreto reglamentario de la Ley General de Educación (Presidencia de la República, 1994, art. 47), define la evaluación como “el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico”. Las principales finalidades de la evaluación se ordenan a: identificar los logros obtenidos por los estudiantes; estimular el afianzamiento

de valores y actitudes; favorecer en los alumnos el desarrollo de sus capacidades y habilidades; identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los educandos; identificar las limitaciones o dificultades de los alumnos para consolidar los logros del proceso formativo; ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto, del error y en general, de la experiencia; y, proporcionar al docente información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas.

El decreto en cita, hace referencia (Presidencia de la República, 1994, art. 49) a la “utilización de los resultados de la evaluación”, sin embargo, sobre ese respecto no precisa los anunciados usos, sino que el docente debe implementar — al final de cada periodo — “actividades grupales o individuales que se requieran para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos”; asimismo, deberá programar estrategias de “profundización, investigación o de prácticas como monitores docentes, ejecutadas por los educandos que muestren logros sobresalientes, con el fin de consolidar sus avances”. La determinación y el análisis de “los casos persistentes de superación o insuficiencia en la consecución de los logros” (art. 50), en perspectiva de la aprobación (art. 52) o de la reprobación (art. 53), constituyen (al decir de la norma) los principales usos institucionales de los resultados de la evaluación de los formandos en cualquiera de los grados y niveles de la Educación Básica y Media.

En el año 2002, el gobierno nacional expide un nuevo decreto (Presidencia de la República, 2002b) que, en materia de evaluación deroga lo establecido por la norma anteriormente citada. La evaluación, indica la norma, será “continua e integral, y se hará con referencia a cuatro periodos de igual duración en los que se dividirá el año escolar” (Presidencia de la República, 2002b, art. 4). Respecto de los objetivos de la evaluación (de los que se pueden colegir sus usos), la norma refiere (Presidencia de la República, 2002b, art. 4):

- a. Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos;
- b. Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media;

- c. Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y
- d. Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios.

El decreto ordena a todas las instituciones la promoción de por lo menos el 95% de los educandos que finalicen el año escolar (art. 9); tanto la aprobación (promoción automática o anticipada) como la reprobación, es responsabilidad de la Comisión de Evaluación y Promoción (de cada grado) que, para cada caso de los estudiantes considerados para la repetición de un grado debe analizar y “decidir acerca de esta, pero en ningún caso excediendo el límite del 5% del número de educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa” (Presidencia de la República, 2002b, art. 9).

En virtud de las múltiples problemáticas a que condujo la aplicación de esta norma (promoción por decreto) en el año 2009 se expidió el Decreto 1290 — normativa vigente — que implementó los sistemas institucionales de evaluación escolar (SIEE) y, consecuentemente, derogó el referido Decreto 230 de 2002. La nueva normativa ordena que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realice en tres ámbitos: internacional, a través de pruebas estandarizadas internacionales; nacional, mediante pruebas censales nacionales; e institucional, en tanto proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes (Presidencia de la República, 2009, art. 1). El decreto señala como propósitos de la evaluación, de donde devienen sus usos institucionales y sociales:

- 1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
- 2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los es-

tudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.

4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (Presidencia de la República, 2009, art. 3).

Las anteriores prescripciones normativas de orden nacional habrían de ser implementadas, en su momento, por todas las instituciones de Educación Básica y Media, teniendo en consideración sus propias apuestas formativas (descritas en los proyectos educativos institucionales y en los manuales de convivencia), de conformidad con la LGE y su decreto reglamentario, antecitados. En este contexto normativo operan las diversas modalidades de evaluación institucionales e institucionalizadas, que seguidamente se describen para las atrás referidas ENS.

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM)

En el Manual de Convivencia de la ENSDMM, puede leerse lo relativo a la implementación del Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) que comprende tres acápite fundamentales: fundamentación legal, fundamentación pedagógica con base en el PEI de la institución y, los elementos constitutivos del sistema (ENSDMM, 2016, p. 53). La ENSDMM concibe la evaluación como un proceso pedagógico “de monitoreo continuo, participativo, secuencial, de observación y de análisis sobre los procesos de aprendizaje, las capacidades, los avances, las dificultades y las interferencias que se presentan en la formación del estudiante” (ENSDMM, 2016, p. 54), con focos en el conocer, el pensar y el aprender, que se concretan en la adquisición de competencias las modales.

Los usos de la evaluación institucional y de la gestión de la comunidad académica, pueden leerse en la descripción de las políticas de evaluación: el mejoramiento; la formación de sujetos; y, el fortalecimiento de la propuesta pedagógica de la institución (ENSDMM, 2016, p. 59); además de

aquellos que se infieren de las intencionalidades de las prácticas evaluativas, a saber (ENSDMM, 2016, p. 62):

- Interpretar y comprender los procesos y resultados en el contexto de la formación de los estudiantes, es decir, en cada uno de los períodos académicos, grados y ciclos.
- Hacer seguimiento que permita apreciar las dificultades y los avances en el proceso de formación de cada estudiante.
- Determinar la evaluación de los aprendizajes, la promoción y graduación de los estudiantes.
- Reflexionar sobre la acción docente y replantear nuevas formas de acompañamiento al estudiante para impulsarlo en la construcción de su proyecto de vida.
- Replantear las interrelaciones adulto-niño, adulto-joven, padre-maestro, escuela-familia.
- Analizar las interacciones dentro del espacio escolar y su incidencia en el normal desarrollo de la personalidad, en los procesos motivacionales y en las actitudes frente a los deberes escolares de niños, niñas y jóvenes.
- Fortalecer la convivencia escolar con sus principios, criterios, estímulos y acciones correctivas, maneras de afrontar el conflicto y sus instancias de manejo.
- Identificar los niveles de apropiación alcanzados por los estudiantes.
- Advertir la construcción de nuevos conceptos por los estudiantes.

Los resultados de la evaluación sirven, además, según expresa el documento (ENSDMM, 2016, p. 64-86), para ubicar a los estudiantes en las gradaciones determinadas por las normas nacionales vigentes y adoptadas por la institución, según los niveles de desempeño: Superior, “lo que sobresale abundantemente entre aspectos de la misma naturaleza”

(ENSDMM, 2016, p. 65); Alto, “que sobresale o está aventajado, que está por encima de” (ENSDMM, 2016, p. 65); Básico, “que se es aceptado por condiciones mínimas” (ENSDMM, 2016, p. 66); y, Bajo, “falta de suficiencia, escasez de algo, no suficiente” (ENSDMM, 2016, p. 66); con lo cual procede la promoción (anticipada o terminal) o la reprobación de los educandos. Los resultados de la evaluación, junto con el comportamiento, determinan, de igual modo, la renovación o no renovación de la matrícula; así como también la posibilidad de reintegro (o no reintegro) de los estudiantes.

Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (ENSST)

El Manual de Convivencia de la ENSST declara — en consonancia con las normas nacionales vigentes — como uno de sus objetivos la implementación de “un sistema de evaluación y seguimiento que permita determinar el estado de los procesos formativos y cognitivos de los estudiantes, con el propósito de formular acciones que conlleven al mejoramiento de los procesos” (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 5, numeral 9). La carta de navegación de esta institución reconoce la evaluación como derecho y deber de los integrantes de la comunidad.⁴ Como deber, los estudiantes son responsables de: “Participar en el desarrollo de programas y proyectos pedagógicos, actividades de acompañamiento, procesos de evaluación y autoevaluación, teniendo en cuenta la filosofía y el modelo pedagógico” (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 15, numeral 37).

4 Según prescribe el Manual, la institución misma, en su totalidad e integralidad tiene como responsabilidad, en materia de evaluación: “Revisar y ajustar anualmente el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, y el sistema institucional de evaluación de estudiantes; en un proceso participativo que involucre a los estudiantes y en general a la comunidad educativa, a la luz de los enfoques de derechos, de competencias y diferencial, de acuerdo con la Ley General de Educación, la Ley 1098 de 2006 y las normas que las desarrollan” (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 30, numeral 4). En materia de derechos especiales a las jóvenes en condiciones de embarazo, la ENSST, declara en su Manual, un tratamiento especial respecto de la evaluación, pues se debe “Evaluar a la estudiante de acuerdo con los procedimientos establecidos en el sistema institucional de evaluación, sin perjuicio de que los Profesores(as) de asignatura otorguen las facilidades con relación a calendario y/o fechas específicas de rendición de evaluaciones” (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 40, numeral 1).

En tanto derecho de los estudiantes, deben:

Conocer y concertar objetivos, competencias, desempeños, estrategias metodológicas y criterios de evaluación de las diferentes áreas y/o asignaturas y proyectos, al iniciar cada período académico, de acuerdo con los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBC), Orientaciones Pedagógicas, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y con el Proyecto Educativo Institucional.

Ser evaluado con justicia y objetividad de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes (SIEE) y en concordancia con las normas legales vigentes (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 16, literales s, v).

Los padres de familia o acudientes tienen el derecho (que a la vez es responsabilidad) de “participar en las Comisiones de Evaluación y Promoción organizadas por la institución (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 57, numeral 6); y, “participar en la evaluación institucional y en el proceso de modificación y ajuste del Manual de Convivencia, conociendo, aceptando y cumpliendo todas las normas establecidas en este” (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 57, numeral 14); además de mantenerse informado frente a los resultados de la evaluación de la gestión institucional.

Tres perspectivas acerca de la evaluación constituyen las bases del SIEE de la Normal Superior Santiago de Tunja, de las cuales se derivan algunos usos institucionales: una perspectiva axiológica, desde la cual es posible “indagar establecer o apreciar las posibles causas que generan éxito o para descubrir las causas que originan el fracaso” (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 79); una perspectiva crítica, desde la cual, la evaluación permite el aprendizaje de nuevos conocimientos; y, como “un proceso integral, permanente, participativo, pedagógico y formativo”, que permite “el análisis de todos los componentes de la vida institucional y considerada como una herramienta o medio clave para el mejoramiento continuo de las instituciones” (Escuela Normal Superior

Santiago de Tunja, 2023, art . 79). En este contexto, la evaluación persigue como finalidad (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art . 79):

[...] conocer el proceso de desarrollo del estudiante, para identificar las características personales, ritmos y estilos de aprendizaje; las potencialidades, talentos y habilidades especiales; las dificultades, deficiencias y limitaciones; facilitar el autoconocimiento y autovaloración personal; ayudar a la toma de decisiones; ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia; afianzar aciertos y tomar las medidas necesarias para superar las dificultades; asegurar el éxito del proceso educativo; y, por tanto, evitar el fracaso escolar que en ocasiones conduce a la deserción.

En consonancia con la normativa nacional vigente (Decreto 1290 de 2002), el manual de Convivencia de la ENSST describe como propósitos del SIEE:

- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas, para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
- Determinar la promoción de estudiantes.
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 79).

Los propósitos específicos de la evaluación, en el marco del SIEE, se ordenan a conocer los procesos de desarrollo de los educandos, para:

- Lograr identificar las características personales, ritmos y estilos de aprendizaje, las potencialidades, talentos y habilidades especiales, las dificultades, deficiencias y limitaciones.
- Facilitar el autoconocimiento y autovaloración personal.
- Ayudar a la toma de decisiones.
- Ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia.
- Afianzar fortalezas y tomar medidas necesarias para superar las dificultades.
- Asegurar el éxito del proceso educativo y, por tanto, evitar el fracaso escolar.
- Orientar el proceso educativo y mejorar la calidad.
- Obtener información para hacer seguimiento, reorientar y/o consolidar la práctica educativa.
- Promover, certificar y acreditar a los alumnos (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023, art. 80).

El proceso de desarrollo interno de la evaluación en la ENSST conjuga, para cada uno de los niveles educativos, las tres formas básicas de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (art. 83). En consonancia con las normas nacionales vigentes, los niveles de desempeño estimados para el nivel de preescolar son: superado, en proceso, en refuerzo; para los niveles de básica primaria, secundaria y programa de formación complementaria: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico, Desempeño Bajo (Art. 84-85).

Respecto del uso de la evaluación en la ENSST, un trabajo de investigación de nivel de especialización (Bernal Bernal; Castillo Otálora; González González, 2012, p. 9) señala:

La evaluación educativa en nuestro colegio nos sirve de diagnóstico para adecuar los planes de trabajo y las características de trabajo educativo de acuerdo

a las necesidades de los estudiantes. A nuestro estudiante normalista lo evaluamos bajo los pilares de la educación; primero el cognitivo o **saber**, en donde se tiene en cuenta el conocimiento y la capacidad de percibir los saberes, para solucionar problemas del entorno, el **ser y convivir** del niño o niña es muy importante para propender por mejorar su actitud, su interés y motivación por aprender en contextos positivos en una sana interacción con sus pares y maestros y, por último el **hacer** referido a su actitud, desempeño y participación en el desarrollo de las actividades y trabajos. Esto se construye al establecer diálogos permanentes entre profesor, estudiantes y padres de familia, conociendo e interpretando a cada educando y a la vez posibilitando o buscando soluciones oportunas ante las dificultades presentadas en el proceso formativo.

Instalada, entonces, la evaluación como cultura, tal como señalan los autores citados, la evaluación sirve como instrumento de diagnóstico para acomodar el trabajo docente (dentro del cual la evaluación ocupa un lugar preponderante) a la satisfacción de los intereses y las necesidades de los estudiantes que se forman para ser docentes en los niveles elementales de la educación colombiana; pero además, la evaluación cifra de manera permanente la existencia de los sujetos en formación, en relación con su saber, con su ser y las relaciones que teje — consigo mismo, con los demás y con su entorno — y, con su hacer y quehacer en relación con su proceso formativo, con miras al futuro ejercicio magisterial.

Escuela Normal Superior de María

El documento que contiene el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción Escolar (SIEVA) de la institución, que hace parte integral del Proyecto Educativo Institucional (PEI), señala, en consonancia con las normas nacionales, que la adopción de dicho sistema procura la implementación de “una evaluación integral y equitativa que responda a las necesidades de todos los estudiantes” (Escuela Normal Superior de María, 2025, p. 4); con

el propósito de “monitorear y valorar el proceso de enseñanza–aprendizaje” de los integrantes de la comunidad académica y de definir los criterios “para evaluar y promover a los estudiantes, estableciendo qué se evalúa, cómo se evalúa y cuáles son los requisitos para avanzar al siguiente grado en el trayecto formativo definido en la Institución” (Escuela Normal Superior de María, 2025, p. 4).

El documento recoge la tipología de la evaluación y los propósitos descritos por las normas superiores (Ley General de Educación y Decreto 1290 de 2009); define la evaluación como “un proceso continuo que permite conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes, comprender cómo aprenden y cómo aplican sus conocimientos en diferentes situaciones” (Escuela Normal Superior de María, 2025, p. 7); en tanto mediación pedagógica, la evaluación permite el ajuste de “las estrategias de enseñanza para garantizar que cada estudiante alcance su máximo potencial y se prepare para enfrentar los desafíos del mundo real”.

La institución establece un Plan Individualizado de Ajuste Razonable (PIAR), consolidado a partir de la valoración detallada “de las necesidades de un estudiante que hace parte del Servicio de Apoyo Pedagógico, y que incluye modificaciones al currículo, al ambiente del aula y a las estrategias de enseñanza para asegurar su progreso académico” (Escuela Normal Superior de María, 2025, p. 8); describe un conjunto de competencias (interpretativas, argumentativas, propositivas) a las que se ordena el currículo, definiendo con claridad los estándares y los indicadores de desempeño.⁵ Uno de los

5 El SIEVA, define los estándares como “puntos de referencia claros y públicos que establecen lo que los estudiantes deben saber y hacer en cada etapa de su educación”, cuyo propósito es servir como guía “para garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades fundamentales en cada área del aprendizaje” (p. 9); por su parte, los Indicadores de desempeño, son concebidos como “evidencias concretas que muestran lo que un estudiante sabe y puede hacer”; estos “Reflejan el nivel de dominio de las competencias en cada área del conocimiento y se identifican a partir de sus acciones y actitudes durante el proceso de aprendizaje” (p. 9). La escala cuantitativa de valoración institucional comprende una calificación que va desde 0.0 hasta 5.0, en correspondencia con la escala nacional, así: Desempeño Superior, 4.6–5.0; Desempeño Alto, 4.0–4.5; Desempeño Básico, 3.0–3.9; Desempeño Bajo, 0.0–2.9. (Escuela Normal Superior de María, 2025, p. 16–17).

usos fundamentales de la evaluación, declarados por el SIEVA, lo constituye el ser instrumento para el aprendizaje, por cuanto implica un “proceso continuo y sistemático que permite conocer cómo avanza el aprendizaje de los estudiantes, considerando su contexto individual y promoviendo un desarrollo integral” (Escuela Normal Superior de María, 2025, p. 9).

En este contexto, la Escuela Normal Superior de María, declara para la evaluación, las siguientes características: integralidad, continuidad, participación, flexibilidad, equidad, formativa, sistemática; características que se plasman en los diferentes tipos de evaluación implementados por la institución: “la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación formativa, la evaluación auténtica, la evaluación sumativa y la evaluación diferencial o inclusiva” (Escuela Normal Superior de María, 2025, p. 11). Estas formas de evaluación convergen con los tres tipos básicos de evaluación (cada uno con criterios específicos): autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En términos generales, pueden identificarse diversos usos de la evaluación en la institución, como, por ejemplo, el desarrollo de las competencias específicas de cada área de conocimiento y de las competencias ciudadanas; la valoración de aspectos cognoscitivos y actitudinales; la implementación de planes de mejoramiento y de apoyo pedagógico (para superar casos de bajo rendimiento académico de los estudiantes); concesión de estímulos (en calificaciones) para los estudiantes destacados en las pruebas masificadas nacionales (Saber) y en las pruebas de inglés; para determinar los índices de promoción (anticipada o final) y de repitencia; convalidación de estudios para población migrante y personas que ingresan en el curso del año escolar; mantener informados a los padres de familia acerca del desempeño de los estudiantes [...].

La evaluación y sus usos en la formación de licenciados

La Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), reconoce a las Instituciones de Educación Superior (IES) la autonomía para “darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, art. 69). Tal autonomía, a tenor de la Ley 30 de 1992 (art. 28) se concreta en:

[...] el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes, y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de función institucional.

Así las cosas, las Universidades, dentro del conjunto de las IES definen sus propios reglamentos (estudiantiles, profesorales, académicos, generales) dentro de los cuales prescriben sus apuestas formativas y los modos de valorar (evaluar) el desempeño de los formandos y de los formadores. El análisis que cierra este apartado acude a lo efectivamente dicho en las normativas vigentes de tres Universidades colombianas, según se refirió atrás, específicamente, en lo atinente a los usos de la evaluación en los procesos de formación de licenciados. Valga señalar que, en consideración a las normas nacionales vigentes, la evaluación, a través de las pruebas de estado (Saber 11) y las pruebas o exámenes de admisión (en las instituciones que las apliquen), constituye un mecanismo de selección que incluye a unos pocos y excluye a la mayoría, más, de la oferta educativa de las instituciones de Educación Superior.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Esta institución es la única — del orden nacional — que se dedica enteramente a la formación de profesionales en educación tanto en los niveles de pregrado (licenciados), como en los niveles de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorado), aquí estriba la relevancia al tomarla como objeto de análisis sobre la temática.

La evaluación de los estudiantes prescribe el reglamento estudiantil (Acuerdo 025 de 2017), es “un proceso integral, formativo y permanente” que se orienta hacia la construcción de espacios”:

[...] de crecimiento humano y social que promuevan el desarrollo de los contenidos y valores del conocimiento, de la ética y de la estética, en el campo profesional específico de los maestros, y por referencia a un compromiso con la construcción de la Nación, el fortalecimiento de la democracia y la paz social. Comprende la evaluación de los aprendizajes, lo cual permite valorar el desarrollo de competencias, actitudes, aptitudes, conocimientos, habilidades y destrezas del estudiante, en un contexto y programa académico determinado (Universidad Pedagógica Nacional, 2007, art. 16).

Como propósito, persigue, además, “el diseño e implementación de estrategias para cualificar el desarrollo del estudiante, con miras a alcanzar la excelencia académica” (Universidad Pedagógica Nacional, 2007, art. 16). La evaluación, expresada a través de las calificaciones, sirve como instrumento de registro y de certificación del avance y desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes y, de los promedios obtenidos, por periodos académicos o a lo largo de la carrera (Universidad Pedagógica Nacional, 2007, arts. 17-18).

Así como es un mecanismo de promoción, la evaluación también funge como una herramienta para la exclusión social e institucional. De ello da cuenta lo prescrito por la norma al aludir al bajo rendimiento académico (art. 19). De otro lado, la evaluación opera como un mecanismo de sanción disciplinaria, en el evento de comprobarse, por ejemplo, algún tipo de fraude por parte de los estudiantes (art. 17, parágrafo 2). A través de las pruebas de validación o supletorias, la evaluación, es una herramienta a través de la cual se identifican los niveles de conocimiento que debe tener un estudiante para aprobar una asignatura sin necesidad de cursarla (validación); en tanto que la valoración supletoria, sustituye una prueba parcial o final (art. 22).

Finalmente, el reglamento deja ver a la evaluación como el mecanismo a través del cual se determina o no, la titulación de los estudiantes, una vez se haya aprobado la totalidad del plan de estudios (créditos obligatorios

y electivos); haber presentado y sustentado un informe sobre la práctica pedagógica y, haber presentado, sustentado y aprobado un trabajo de grado o monografía (art. 28). Los resultados valorativos de excelente calidad son conducentes a estímulos y distinciones de orden institucional.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

Esta institución ofrece diversas carreras profesionales, además de algunas licenciaturas; sin embargo, los usos de la evaluación son comunes para todos los estudiantes, en razón de lo cual acudimos a lo que prescribe el estatuto estudiantil para los estudiantes de los programas de pregrado, Acuerdo N° 130 de 1998 (UPTC, 1998).

La evaluación (y sus resultados) es usada por la UPTC para determinar: el ingreso a la Universidad siempre que el estudiante supere el mínimo exigido “en los exámenes de Estado realizados por el ICFES” (UPTC, 1998, art. 12);⁶ hacer efectivo el derecho a la matrícula si es admitido oficialmente o a su renovación si ya es estudiante en curso (art. 21); las posibilidades y condiciones de homologación de asignaturas en caso de transferencias externas o internas (UPTC, 1998, arts. 48–60); las equivalencias entre asignaturas para efectos de homologación; la posibilidad de inscribir asignaturas adicionales (UPTC, 1998, art. 35, parágrafos 3 y 4); si el estudiante puede suspender o cancelar, por razones justificadas, un semestre (UPTC, 1998, art. 40).

El Reglamento Estudiantil define la evaluación como “la actividad que permite al estudiante y al profesor establecer el grado de suficiencia sobre conceptualización, operaciones mentales y/o instrumentales y el cambio

6 ICFES es la sigla correspondiente al Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, instancia de orden nacional encargada de aplicar los exámenes de estado en los diversos niveles de la Educación. El requerimiento para ingreso a la Educación Superior es el examen de Estado hoy conocido como Saber 11. El reglamento estudiantil de la UPTC señala que “Los aspirantes que obtengan los mayores puntajes en los exámenes de Estado serán admitidos, dentro de los cupos fijados por el Consejo Académico para cada programa” (UPTC, 1998, art. 16). En algunos programas académicos, dada su condición, se pueden aplicar pruebas adicionales de selección, considerando las aptitudes especiales demandadas en los procesos de formación (UPTC, 1998, art. 16).

de actitud del estudiante, en la temática objeto de estudio” (UPTC, 1998, art. 62). En esta conceptualización puede identificarse un uso importante de la evaluación relacionada con la identificación de los avances (o retrocesos) de los estudiantes en sus procesos formativos, con el rendimiento académico del estudiante considerando los promedios aritméticos semestral y acumulado respectivamente (UPTC, 1998, art. 77). Los resultados de la evaluación también determinan las condiciones para la habilitación de una o más asignaturas (UPTC, 1998, art. 71).

La evaluación es el mecanismo a través del cual se determina el bajo rendimiento académico, que acarrea la no renovación de la matrícula (art. 80); también se configura en instrumento para penalizar el fraude académico de orden individual o colectivo, considerando las consecuencias descritas en el reglamento (art. 74-75).

Finalmente, la evaluación es el instrumento determinante de la titulación del estudiante en la UPTC, una vez haya culminado un programa académico, por cuanto, a tenor del Reglamento, se requiere “haber cursado y aprobado la totalidad de las asignaturas del respectivo plan de estudios” (UPTC, 1998, art. 84, literal a); asimismo, aporta los insumos necesarios para la concesión de estímulos y distinciones, en casos de excelencia académica, entre los que se cuentan: Matrícula de Honor, Grado de Honor, Monitorías, Publicaciones de trabajos en revistas de la Universidad, etc. (art. 94).

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC)

La admisión a la Universidad, como acontece con todas las IES en Colombia, en concordancia con la regulación vigente, está condicionada a los resultados del examen de estado, a las pruebas específicas determinadas por los programas académicos y a los cupos en cada uno de ellos; tal condicionamiento puede permitir el acceso a la matrícula oficial (Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Consejo Superior Universitario, 2002, art. 7); los mejores puntajes en las pruebas de estado (evaluación clasificatoria) tienen derecho a cupo según la normatividad institucional vigente.

La permanencia o la ausencia, la inclusión o la exclusión, el avance normal en el desarrollo del proceso formativo o el ingreso en la llamada

prueba académica (UDFJC, art. 23, 76); las transferencias, los retiros, los reintegros, las cancelaciones y las demás situaciones académicas descritas en el reglamento estudiantil (UDFJC, art. 24-30), son determinadas — en buena medida — por los resultados de evaluación; lo mismo que las condiciones para las evaluaciones supletorias, las habilitaciones, las homologaciones y las validaciones (UDFJC, arts. 39-41). La evaluación determina los promedios (semestrales y acumulados), consecuentemente la permanencia y continuidad (o no) en la Universidad.

Los buenos resultados obtenidos en la evaluación (excelencia académica) constituyen un factor determinante para el otorgamiento de estímulos y de reconocimientos, como, por ejemplo, el Grado de Honor, las Becas de posgrado, la Matrícula de honor, la Exención de derechos de matrícula, las postulaciones a Meritorio o Laureado de los trabajos de grado y la designación de monitorías (art. 55-56). Como en todas las instituciones educativas, la consecución de un título (a través del grado) constituye un propósito de la evaluación, por cuanto, para obtenerlos, se demanda haber acumulado la totalidad de créditos y aprobado todas las asignaturas del plan de estudios; y haber realizado y aprobado un trabajo de grado (UDFJC, art. 72).

Igual que en las demás IES, la determinación de las faltas disciplinarias (sus circunstancias atenuantes o agravantes) también se correlacionan con el uso de la evaluación en la Universidad Distrital y consecuentemente, la aplicación de sanciones, que van desde la amonestación escrita hasta la expulsión de la Universidad (UDFJC, art. 82).

Consideraciones finales

La evaluación y la formación docente se han consolidado como dos pilares fundamentales en el ámbito educativo. La evaluación, concebida como una acción humana intencionada y guiada por criterios formativos, permite emitir juicios de valor sobre realidades observadas, constituyéndose en una práctica ética, pedagógica y política. Por su parte, la formación docente se entiende como un proceso continuo de desarrollo personal y profesional, que exige reflexión, transformación y compromiso con el perfeccionamiento del ser y del quehacer educativo. Ambos conceptos

se articulan en la búsqueda de cualificar la labor docente, con miras a una transformación educativa y social. Así, los usos de la evaluación deben responder a propósitos formativos y contextuales que favorezcan el crecimiento integral del docente y su impacto en las comunidades donde ejerce su labor magisterial.

El sistema de formación docente en Colombia se estructura en diversas modalidades que responden a las exigencias del ejercicio educativo en distintos niveles y contextos. Desde la formación complementaria ofrecida por las Escuelas Normales Superiores, hasta la formación profesional universitaria y la formación pedagógica para profesionales no licenciados, el país ha consolidado un marco normativo y estructural que reconoce la enseñanza como una labor especializada y compleja. La formación avanzada, mediante programas de posgrado, fortalece las competencias profesionales del educador y lo proyecta como un agente reflexivo, transformador e innovador; sin embargo, este proceso formativo está atravesado de manera constante por prácticas evaluativas que no solo miden resultados, sino que configuran trayectorias y sentidos del ser docente. Así, la evaluación se convierte en un componente fundamental de la formación que, bajo parámetros institucionales y normativos, regulan el acceso, la permanencia y el desarrollo profesional del maestro.

El análisis normativo y documental sobre la evaluación en las Escuelas Normales Superiores (ENS) evidencia una evolución significativa hacia sistemas más integrales, formativos y centrados en el estudiante. Las disposiciones legales, desde la Ley General de Educación de 1994, hasta el Decreto 1290 de 2009, han determinado usos amplios de la evaluación, orientados no solo a la promoción, sino también a la comprensión del desarrollo integral del educando. En consecuencia, las ENS han adaptado sus Sistemas Institucionales de Evaluación Escolar (SIEE) para responder a estos mandatos, integrando componentes axiológicos, pedagógicos y participativos. La evaluación, entonces, se concibe como un proceso permanente de diálogo pedagógico, que permite interpretar el avance del estudiante, ajustar prácticas educativas y fortalecer la convivencia escolar. En consecuencia, más que un simple mecanismo de medición, la evaluación se configura como un dispositivo clave para el mejoramiento continuo de

la calidad educativa y para la formación ética, cognitiva y social de los futuros maestros.

La evaluación en las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas, en el marco de su autonomía institucional, constituye un componente clave de los procesos formativos. Más allá de su dimensión académica, la evaluación impacta directamente en la admisión, permanencia, promoción, titulación y exclusión de los estudiantes. Las normativas internas de universidades como la UPN, UPTC y UDFJC reflejan cómo la evaluación es empleada tanto como herramienta pedagógica de mejora, como mecanismo de control institucional y disciplinario. Si bien se reconoce su valor formativo y de cualificación académica, también evidencia su función selectiva y excluyente. En ese sentido, resulta crucial revisar sus usos para garantizar procesos más equitativos y formativos, considerando, además, sus dimensiones: ética, política, estética, pedagógica y formativa.

Referencias

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. **Constitución Política de Colombia**. Bogotá: Imprenta Nacional, 1991. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>. Acceso en: 30 de mayo de 2025.

BERNAL BERNAL, D. A., CASTILLO OTÁLORA, J. E. Y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, O. **Concepciones y prácticas evaluativas de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja**. 2012. 93 f. Monografía (Especialización em Evaluación) — Universidad Católica de Manizales, Manizales, 2012.

CONGRESO DE COLOMBIA. **Ley 30 de 1992**. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: Congreso de Colombia, 1992. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html. Acceso en: 21 ago. 2017.

CONGRESO DE COLOMBIA. **Ley 115 de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, Congreso de la República, 1994. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html. Acceso en: 21 ago. 2017.

ESCUELA NORMAL NACIONAL MARÍA MONTESSORI. **Manual de Convivencia Escuela Normal Nacional María Montessori**. Bogotá: Rectoría, 2016. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/INSuEqqz9OZQIXfcBByxUACpTKdJPSJ5-/view>. Acceso en: 30 may. 2025.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MARÍA. **Sistema Institucional de Evaluación y Promoción Escolar (SIEVA)**. Rionegro (Antioquia): Escuela Normal Superior de María, 2025. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1Yt4HbA7mJE-CAQEWrtAc92zhL5r8DdaoB/view?pli=1>. Acceso en: 30 may. 2025.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTIAGO DE TUNJA. **Manual de Convivencia**. Tunja: Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2023. Disponible en: <https://ensst.edu.co/ens/manual-de-convivencia/>. Acceso en: 30 de mayo de 2025.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.

HADJI, Ch. **A avaliação, regras do jogo**. Das intenções aos instrumentos. Oporto: Porto Editora, 1994.

MATURANA, F. Y.; NISIS DE REZEPKA, S. **Formación humana y capacitación**. 2. ed. Santiago: Dolmen Ediciones S. A., 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política**. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2013. Disponible en: www.mineduacion.gov.co. Acceso en: 5 jan. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Escuelas Normales Superiores en Colombia**. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2024a. Disponible en: <https://tinyurl.com/2d52rhdz>. Acceso en: 4 mar. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Programas de licenciatura**. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2024b. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Inicial/345506:Programas-de-Licenciatura>. Acceso en: 22 mar. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Formación Avanzada**. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2025. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-345518.html>. Acceso en: 22 mar. 2025.

PLATÓN. Alcibíades. I o sobre la naturaleza del hombre. *In*: PLATÓN. **Diálogos VII**. Dudosos, Apócrifos, Cartas. Madrid: Gredos, 1992. p. 117–199.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. **Decreto n° 1860 de 1994**. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1994. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_.pdf. Acceso en: 2 dez. 2017.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. **Decreto 3012 de 1997**. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1997. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf. Acceso en: 11 jan. 2025.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto n° 1278 de 2002**. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2002a. DOI: - ISBN 978-92-75-32913-9. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf. Acceso en: 30 may. 2025.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto n° 0230 de 2002**. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2002b. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf. Acceso en: 14 jan. 2018.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto n° 1290 de 2009**. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2009. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf. Acceso en: 3 jan. 2018.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. **Decreto n° 2035 de 2005**. Por el cual se reglamenta el parágrafo 1o del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002. Bogotá: Presidencia de la República, 2005. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85830_archivo_pdf.pdf. Acceso en: 22 mar. 2025.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **Analítica de las políticas de formación docente en Colombia**. Documento no publicado, [s.d.].

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **Evaluación Educativa**. Conceptualización. Bogotá, Documento de trabajo. No publicado, 2014.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **La evaluación en Colombia**: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **La evaluación**: un proceso de formación y transformación docente. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. **Acuerdo n° 011 de 2002**. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Consejo Superior Universitario, 2002. Disponible en: https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf. Acceso en: 21 ago. 2017.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. CONSEJO SUPERIOR. Acuerdo 025 de 2007. Por el cual se adopta el Reglamento Estudiantil de Pregrado. Bogotá: Consejo Superior, 2007. Disponible en: buscadornormativo.upn.edu.co/backend/api/files/34.pdf. Acceso en: 13 mai. 2025.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. **Acuerdo n° 130 de 1998**. Por el cual se expide el Reglamento Estudiantil. Tunja: Consejo Superior, 1998. Disponible en: https://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_superior/acuerdo_1998/acuerdo_130_1998.pdf. Acceso en: 17 mai. 2025.

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIAS EVALUATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL: SU PAPEL EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Beatriz Elena Chaverra-Fernández¹
Sirley Andrea Bustamante-Castaño²
Carolina Giraldo Ruiz³
DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.3

Introducción

El escenario de la formación inicial es relevante al considerarse un espacio que facilita múltiples experiencias, encuentros, construcciones personales y colectivas. En este sentido, debe promover la adquisición de saberes y competencias, así como la confrontación con la práctica y el contexto educativo real (Cañadas; Santos-Pastor; Castejón, 2019). Esta etapa debe permitir la reflexión constante, que se espera sea reflejada en el desempeño profesional cuando el futuro docente inicie su labor.

1 Universidad de Antioquia. E-mail: beatriz.chaverra@udea.edu.co.

2 Universidad de Antioquia.

3 Universidad de Antioquia.

La experiencia, según Larrosa (2006), es algo que “le pasa” al sujeto, que lo mueve, lo moviliza y lo transforma. Es algo externo, pero interactúa con su ser y, a partir de aquello que sucede, genera un efecto único en cada sujeto. Así, un estudiante que se forma para ser docente no solo está centrado en la adquisición de saberes, sino que está atravesado por las formas, porque cada docente y su manera de impartir sus contenidos, de evaluarlos, de relacionarse con los estudiantes, incluso de ser fuera del aula, son ejemplos o contraejemplos que el estudiante reconoce para su propia proyección como futuro profesional.

La identidad de ser maestro evoluciona durante esta formación, allí se consolida el deseo de ser docente y se amplía el conocimiento profesional para desempeñarse en la enseñanza (Marcelo; Gallego-Domínguez, 2018). Pero esta identidad es un proceso que se modifica constantemente a partir de las experiencias, los contextos, las relaciones interpersonales, los sentimientos y emociones, etc. (Cuadra-Martínez *et al.*, 2021; Marcelo; Gallego-Domínguez, 2018).

Desde esta perspectiva, es viable vincular la construcción de esta identidad profesional del docente con un elemento tan álgido como la evaluación, dado que se considera una competencia fundamental en la formación y el ejercicio docente (Rodríguez; Del Valle; De la Vega, 2018). Lejos de ser un procedimiento neutral o técnico, la evaluación configura subjetividades, legítimas determinadas formas de saber y de hacer, e influye decisivamente en el modo en que los futuros docentes conciben su rol profesional (Barrientos; López-Pastor; Pérez-Brunicardi, 2019).

Cuando se indaga por la evaluación, se pueden encontrar diversos enfoques, que se relacionan a su vez con la idea de educación, formación, currículo que posean los actores educativos involucrados. Por ejemplo, en la racionalidad práctica (López-Pastor; Gea-Fernández, 2010), el docente promueve relaciones horizontales y de retroalimentación mutua, los estudiantes son el centro del acto educativo y, en consecuencia, la evaluación se asume como formativa (López-Pastor, 2024). Desde esta perspectiva, el maestro no solo evalúa, sino que también se evalúa a sí mismo, en un ejercicio de reflexión permanente. En contraposición, se identifica un enfoque

tradicional enmarcado en una evaluación sumativa y acreditadora, una racionalidad técnica (López-Pastor; Gea-Fernández, 2010) caracterizada por la clasificación del estudiantado expresada en notas o calificaciones.

Investigaciones sobre la evaluación y el impacto en la formación de futuros maestros de educación física se han desarrollado ampliamente desde hace varias décadas principalmente en el contexto español (Fernández-Garcimartín *et al.*, 2024; Pérez-Pueyo *et al.*, 2024; Santos-Calero; Zubillaga-Olague; Cañadas, 2024). Concluyen que, desde la perspectiva de una evaluación formativa y compartida, los docentes en formación consideran que participar en el proceso evaluativo, les permite aprehender los contenidos abordados y apropiarse de su proceso formativo. Además, se fortalecen competencias docentes como el diálogo, la reflexión, la autocrítica y la misma acción evaluativa.

Por el contrario, otros estudios como el de Sonllea *et al.* (2024) han mostrado que la perspectiva sumativa, no aporta a la alfabetización evaluativa ni a las competencias profesionales. Sin embargo, no se encuentran muchos estudios que profundicen en la experiencia evaluativa vivida por el estudiantado de licenciatura en educación física, es decir, reconocer cómo están siendo evaluados, sus sensaciones, las relaciones que se establecen con el profesorado, los medios, técnicas e instrumentos, etc.

En el contexto latinoamericano, se encuentra el estudio de Sousa *et al.* (2024) donde concluyen que las experiencias evaluativas vividas se relacionan con evaluaciones prácticas, retroalimentación entre compañeros, compartir y crear experiencias evaluativas, entre otras, que aseguraron haberles aportado mayores herramientas, confianza y seguridad para poder replicar en el ámbito escolar una evaluación continua y para el aprendizaje.

Por otro lado, la investigación realizada por Asenjo-Paredes *et al.* (2024) encontraron que, aunque los docentes evidencian cierta intención formativa, el estudiantado percibe una predominancia de prácticas evaluativas tradicionales de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego), así como informes o trabajos escritos. En esta misma línea, el estudio de Gómez *et al.* (2024) sobre la experiencia evaluativa en la formación inicial, concluyeron que los futuros docentes experimentan

una evaluación basada en la calificación a partir de exámenes, exposiciones, trabajos finales, etc.

Estos estudios ponen en escena la importancia de seguir en la búsqueda del conocimiento alrededor de la experiencia del estudiantado en relación con la evaluación, ya que las vivencias durante la formación inicial influyen en sus prácticas profesionales futuras e inciden en la construcción de su identidad profesional docente. En consecuencia, el objetivo de este estudio es comprender las experiencias de evaluación de los futuros docentes de educación física y cómo influyen en la construcción de su identidad docente.

Enfoque metodológico

Esta investigación se fundamentó desde el enfoque cualitativo (Strauss; Corbin, 2002), el cual se encarga de obtener información detallada y descriptiva sobre los fenómenos estudiados. Se optó por el estudio de caso único, interpretativo y descriptivo (Stake, 2010; Yin, 2003) que permitió explorar hechos que se desarrollan en un contexto determinado, permitiendo así acceder a las experiencias reales y cotidianas de los individuos involucrados.

La investigación se realizó en el Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD) de la Universidad de Antioquia (Colombia) e indagó a 18 estudiantes (hombres y mujeres). Los participantes fueron elegidos intencionalmente de acuerdo a los requerimientos de la selección cualitativa (Galeano, 2004). Los criterios fueron estar en los últimos semestres de formación, estar matriculados en los cursos de Práctica Pedagógica e Investigación Educación Física Escolar I y II y, finalmente, tener la voluntad y tiempo para participar de la investigación.

Es relevante indicar que los cursos mencionados hacen parte de la etapa final de la licenciatura. Durante este periodo, el estudiantado tiene experiencias directas con las instituciones educativas donde ejercen el rol de profesor en distintos grupos y con una dedicación horaria intensiva.

Para la recopilación de la información se utilizó la entrevista semiestructurada (Massot; Dorio; Sabariego, 2014), la cual consiste en indagar a través de preguntas entre entrevistador y entrevistado para la obtención de datos

detallados que contribuyan a la comprensión de un tema o fenómeno. Se construyó un guion a partir de la revisión de la literatura y los objetivos del estudio. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

También se realizaron dos grupos focales (Hamui-Sutton; Varela-Ruiz, 2013) los cuales permitieron conocer las experiencias vividas, actitudes, pensamientos y sensaciones sobre evaluación en los participantes. Los grupos focales se conformaron entre 3 y 5 estudiantes y tuvieron una duración promedio de 70 min.

El análisis de la información fue inductiva (Bonilla-Castro; Rodríguez, 1997), es decir, emergieron las categorías de las palabras de los participantes, a partir de una codificación abierta y axial (Strauss; Corbin, 2002). El tratamiento de la información se hizo en el programa informático Atlas.ti.

La investigación tiene el aval del Comité de Ética en Investigación del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia en acta (ACEI 48-2023). Se garantizó la confidencialidad y el anonimato a los participantes al asignarles un código a cada estudiante, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, ejemplo: E2 (estudiante dos), GF1.E2 (grupo focal 1, estudiante 2).

Finalmente, es importante señalar que este capítulo se estructura en tres apartados. Esta introducción incluye el objeto de estudio y el estado actual de la discusión en torno a las experiencias vividas sobre la evaluación y su vínculo con la construcción de la identidad profesional docente. Asimismo, se aborda brevemente el desarrollo metodológico de la investigación.

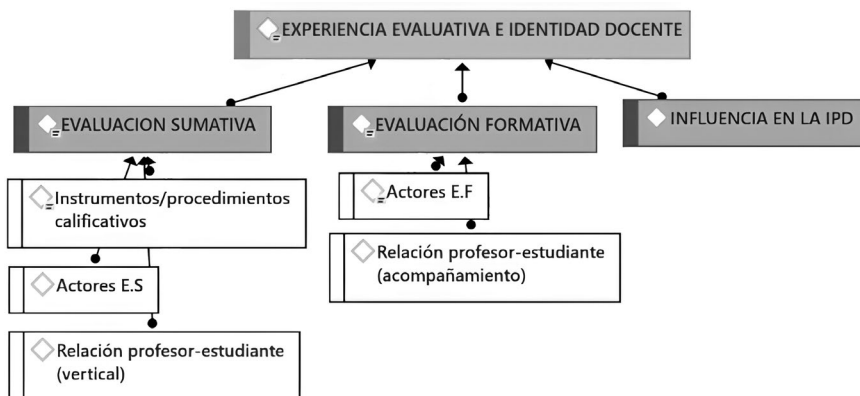
En el segundo apartado de desarrollo, se presenta el análisis de la información y las categorías emergentes que configuran los hallazgos investigativos y, en el tercer momento, se presentan las principales conclusiones del estudio, las limitaciones de la investigación y preguntas que configuran nuevas líneas investigativas.

Desarrollo

A continuación, se presentan de manera integrada los resultados y la discusión. Las categorías y subcategorías (figura 1) se desarrollan de

forma descendente, desde aquellas con mayor presencia hasta las de menor recurrencia.

Figura 1 – Categorías y subcategorías emergentes



Fuente: Elaboración propia.

Evaluación Sumativa

¿Cómo puedo mejorar si usted no me dice en que estoy fallando? (GF2. E1).

A partir de los diferentes discursos del estudiantado sobre sus experiencias durante la formación inicial, se evidencia la nota como un elemento profundamente arraigado y predominante en las acciones evaluativas del profesorado. Esta percepción revela una vivencia centrada en una evaluación tradicional, donde la calificación es el fin último de la evaluación. Según sus testimonios, estas situaciones le generan dudas, presión y temor respecto a su forma de aprender.

[...] sí creo que en el contexto académico se le da más relevancia a la parte de calificar, más que evaluar, más a la parte numérica que a la parte de cualidades, aprendizaje [...] sí he sentido mucha presión y se ha sentido muy complejo cuando es 'ey este es el porcentaje, estas son las notas, o lo haces o

perdés' entonces uno sí siente como ah [...] tener presiones a niveles emocionales, sociales, económicas y sumarle una presión académica cuando no sentís motivación, sino por la nota sí ejerce sobre uno cierta dificultad, sí se siente el peso (E11).

[...] lo que domina y lo que es principal acá, es una calificación numérica (E6).

El predominio de la calificación ha llevado al estudiantado a orientar sus esfuerzos hacia obtener una buena nota, mientras se debilita su motivación por aprender. Esto es lo que Cuava (2024) denomina "cultura de la nota", donde el énfasis que el profesorado pone en la calificación promueve un interés meramente instrumental en el estudiantado centrado en alcanzar una nota que les permita aprobar, más que en el aprendizaje significativo. Esta "cultura de la nota" refleja una educación bancaria en términos de Freire (2005), que poco estimula el pensamiento crítico y reflexivo. Así se lee en las palabras del estudiantado:

[...] uno cae en el proceso de elaborar los trabajos, pero por la nota, no por el proceso [...] entonces me saqué un 5, pero bueno ¿realmente sí aprendí algo sobre esto? [...] Listo yo estudio esto y saco la nota (GF1.E3).

[...] así lo sentí desde el inicio de la carrera, como 'responda por las notas, saque notas altas' más que qué estás aprendiendo, porque si a mí me preguntan, hay muchas materias de las que no me acuerdo de nada, la gané, pero que me acuerde qué aprendí, no' (E6).

Además de lo experimentado en relación con la calificación, el estudiantado manifiesta una actitud de resignación y sumisión frente a las decisiones del profesorado y la asignación de notas. No obstante, también emergen voces de inconformidad y protesta, al reconocer que este tipo de práctica evaluativa no contribuye a la comprensión profunda de los aprendizajes ni promueve una formación verdaderamente significativa. Esta percepción crítica se refleja claramente en las siguientes expresiones:

[...] entonces está esa manera de calificar del que es rígido y simplemente le importa estar su tiempo ahí, dar sus discursos, el que ganó el examen, bien, y si no, no, ya, problema de él (E12).

[...] sí creo que en el contexto académico se le da más relevancia a la parte de calificar, más que evaluar, el aprendizaje, lo veo como por ahí (E7).

Diversas investigaciones evidencian que una evaluación centrada prioritariamente en la calificación, considerada muchas veces como el principal medio para comprobar el conocimiento, genera efectos negativos en el proceso de aprendizaje, tales como intranquilidad, inseguridad y tensión en el estudiantado (Gómez *et al.*, 2024; Maldonado-Fuentes, 2021; Uzun; Ertok, 2020).

Instrumentos/procedimientos calificativos

El estudiantado manifiesta que el examen es el instrumento privilegiado por el profesorado para evaluar (calificar) los contenidos conceptuales con el objetivo de memorizar los conceptos, generando un aprendizaje solo para el momento de presentar la prueba y no como un asunto de comprensión significativa:

[...] la verdad, creo que todavía sobresale mucho lo tradicional. Principalmente en materias como kinesiología, bases neurológicas que digamos que, lo teórico es muy memorístico ¿cierto? Muy de repetir, entonces ahí todavía siento que hay mucha fuerza de esa parte tradicional, el parcial y demás (E4).

En estos instrumentos, algunos estudiantes señalan que el uso de rúbricas es lo más común, sin embargo, son utilizados con fines calificativos, así lo demuestran los siguientes testimonios:

[...] muchas de las estrategias que pude observar que es la más utilizada, es la rúbrica, pero estas rúbricas muy cuantitativas... me sucedía mucho en las

exposiciones, el profesor antes de las exposiciones colocaba la rúbrica con ciertos criterios, y estos criterios tenían un valor numérico” (GF1.E3).

“hay muchas rúbricas muy estandarizadas para las exposiciones... Cuando usted hace algún reclamo, el profe siempre va a esa rúbrica... Incluso así hacen la devolución [...] (GF1.E1).

Los anteriores resultados se asemejan a lo encontrado en estudios donde recalcan la utilización del examen como el instrumento tradicional de mayor uso, resaltando además la memoria como la mejor manera de validar los conocimientos y de obtención de una nota o calificación, dejando a la evaluación como un asunto de verificación y no como un encuentro donde el *feedback* sea uno de los asuntos esenciales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Algunas investigaciones confirman que, el examen se utiliza en momentos específicos del aprendizaje con el objetivo de obtener una nota o calificación y con el ánimo de comprobar conocimiento memorísticos (Rodríguez-Garcés; Padilla-Fuentes, 2020; Uzun; Ertok, 2020).

Actores de evaluación sumativa

Otra subcategoría que surge son los “actores”. Se demuestra, según el estudiantado, que éste no es muy tenido en cuenta en el proceso evaluativo, destacándose en este sentido el protagonismo del profesorado. De acuerdo con los testimonios, el profesor es quien asigna la nota como un asunto de merecimiento y sin criterios claros:

[...] cuando él nos entregaba el taller y la hora de hacer la retroalimentación era ¿cuánto cree que se merece?, mmm, profe no sé, un 4, él decía: ¿un cuatro?, yo creo que un 3.2, él miraba desde el celular (GF2.E1).

[...] no sabemos de dónde sale la nota [...] la solución es un correo que dice: muy bien, sigue así, síguete pensando esto, 4.5 para todos (GF1.E4).

De igual forma, los participantes señalan una aparente despreocupación y desinterés por parte del profesorado al concebir la nota o calificación como su principal objetivo y no centrar su mirada en el proceso de aprendizaje, demostrando además una falta de acompañamiento en el proceso formativo:

[...] otras veces los profes que hay en el Instituto hacen que uno vea esa nota como 'este le pone eso a todo el mundo', entonces yo no sé si realmente es mi esfuerzo o es que a él no le importa la clase y lo que está pasando, entonces le pongo 5 a todo el mundo y ya (E9).

[...] yo sólo he tenido un curso donde se hizo evaluación de la clase, de resto, ningún profesor lo evalúa [...] no he conocido otro profe que evalúe o que les pregunte a sus estudiantes si la clase está cumpliendo con esos objetivos (GF1.E1).

De acuerdo con algunas expresiones, el estudiantado percibe que son pocas las oportunidades que tienen de recibir un *feedback* del profesor, ya que su foco está puesto casi siempre en la asignación de calificaciones, sin explicar el origen de la nota.

La preferencia por la nota o calificación por parte del profesorado se constituye en la principal herramienta de verificación del aprendizaje. En este sentido, la heteroevaluación tiene la connotación de una heterocalificación, donde no hay un diálogo alrededor de la nota, ni procesos de concertación, generando en el estudiantado rechazo sobre lo que viven en el proceso formativo.

Algunos estudios demuestran que la heteroevaluación sigue siendo la manera más recurrente empleada por el profesorado para validar el conocimiento adquirido, así como la poca participación del estudiantado en el proceso evaluativo, evidenciando la continuidad de una evaluación tradicional (Cañadas; Santos-Pastor; Castejón, 2018; Gómez *et al.*, 2024; Maldonado-Fuentes, 2021).

Relación entre profesor-estudiante (vertical)

En tercer lugar y de acuerdo con los testimonios de los participantes, cuando la práctica evaluativa está mediada exclusivamente por una lógica técnica o instrumental centrada en la calificación, se limita la posibilidad de un acercamiento pedagógico y afectivo entre el profesor y el estudiantado. Así lo reflejan las expresiones recogidas en sus relatos:

[...] nosotros en ese trabajo sacamos en la primera presentación un 2,4, en la segunda sacamos un 3,3 a pesar de que fuimos supremamente detallista, es como un profesor que no permite que uno pase de su tope, o que prefiere verlo por encima del hombro [...] (GF2.E2).

[...] uno siempre se va a sentir cohibido con la nota, siempre va a haber ese temor a perder, ese temor a sacar una mala nota. Sí va a haber como ese limitante, así los profesores no lo expresen de una manera específica, uno sí siente de todas maneras como esa limitación en cuanto a la nota, uno siente ese temor (E4).

En relación con el tipo de vínculo que se establece entre los actores del escenario pedagógico, se evidencia que sentimientos como la desconfianza, la incertidumbre, la frustración, el miedo y la tensión afectan profundamente el aprendizaje. Estas emociones llevan a que los participantes visualicen al profesorado como una figura distante, como alguien que se limita únicamente a dar su clase, reportar informes y asignar una calificación. Esta dinámica crea una barrera que dificulta la comunicación, inhibe la participación y bloquea el diálogo, proyectando — al menos desde la mirada del estudiantado — una aparente falta de interés del profesorado por los procesos reales de enseñanza y aprendizaje. Así lo expresan los siguientes testimonios:

[...] hay otros que son su manera digamos de enseñar, de evaluar, entonces, uno se da cuenta de que genera algún tipo de frustración, algún temor, más

exigencia, entonces algunos con los que no estoy de acuerdo son esos (profesores) que son muy cerrados y no permiten participar al estudiante (E12).

[...] también puede ser profes que solamente piensan en dar la clase y salen y se van porque, pues de pronto no les interesa lo que piensa el alumno (E10).

Esta dinámica provoca que muchos estudiantes adopten una postura de sumisión y aceptación pasiva frente a las decisiones del docente. En algunos casos, también surgen actitudes de rebeldía y cuestionamiento, especialmente cuando consideran que se han cometido injusticias en la asignación de calificaciones.

[...] así lo vivenció con varios cursos, porque cuando uno empieza a cuestionar al profe, el profe, ahí ejerce el poder y empieza 'entonces vamos a empezar a evaluar que todos lleguen a tal hora, o a calificar' y ahí si ejerce todo su poder con la nota, entonces uno se cuida mucho de lo que dice y termina siendo cómplice de lo que el profesor está haciendo (GF1.E1).

[...] sí, es que es precisamente con ese profesor, o sea, sale con 'es que no te mereces esto', pero no te dice por qué, entonces ahí está abusando del poder que él tiene, porque la idea es que a uno le hagan esa retroalimentación de cómo mejorar, si usted no me dice en qué estoy fallando me parece un abuso de poder impresionante (GF2.E1).

Diferentes estudios concuerdan en señalar que una evaluación centrada en la calificación, la dominación, el control, la comprobación y la falta de voluntad para el diálogo por parte del profesorado en el proceso formativo, puede inhibir espacios de participación y comunicación en el estudiantado. Un profesorado que no acompaña y que prioriza la calificación o la nota sobre el aprendizaje es aquel que asume la evaluación como una herramienta de poder, donde el protagonista es él (Flores; Díaz; Moncada, 2022).

Evaluación Formativa

[...] pero si hay una profe que acompaña, que hace evaluación, que te dice por aquí, por aquí, por acá, te está haciendo un acompañamiento desde lo evaluativo y no desde la calificación, uno ahí aprende y tiene impactos en una cosa tan grande como ¿a qué voy a enfocar mi carrera? [...] siempre cuando preguntan ¿cuál fue una de las profes más importantes dentro de tu carrera? Ella [...] Por su proceso evaluativo y de acompañar, que ese acompañar está muy de la mano de la evaluación (GF1.E1).

Aunque sigue predominando la mirada sumativa de la evaluación en la formación inicial, emergieron voces que manifiestan experiencias vinculadas a una visión formativa. En sus testimonios señalan que han podido compartir con docentes que promueven la reflexión, la comprensión, la participación y el aprendizaje significativo, dejando de lado el rendimiento cuantificable y medible.

[...] hay otros (profesores) que te explican y te quitan esos miedos, te van a dar la oportunidad de que lo hagas bien, de que si te equivocas lo volvás a hacer (E12).

Estas expresiones del estudiantado dan luces de otras formas de enseñanza, de docentes que se atreven a realizar ejercicios evaluativos que rompen con la tradición de la calificación, que no castigan el error y abren la puerta a la participación del estudiantado. Esta mirada formativa está ampliamente documentada en diversos estudios que aseguran que llevar a cabo procesos de evaluación formativa permite mayores aprendizajes en el estudiantado y favorece la autorregulación (Fraile *et al.*, 2021; Molina *et al.*, 2023; Santos-Calero; Zubillaga-Olague; Cañadas, 2024).

Actores en la evaluación formativa

Los estudiantes en formación destacan que la experiencia de evaluación formativa se ha unido a la posibilidad de participación mediante la autoevaluación y la coevaluación. Así lo expresan:

[...] ellos son profes que lo incluyen uno en ese proceso (evaluativo) [...] para ellos es importante que uno se autoevalúe, que evalúa los compañeros, que tenga la posibilidad también de retroalimentarse (E8).

[...] (en ese curso en concreto) abordamos diferentes estrategias como fue la heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación [...] Entonces lo hacen mucho más consciente del proceso que lleva uno (GF1.E3).

Pero esta participación no se limita a la reflexión, sino que también redundan en actividades calificativas, es decir, el estudiantado expresa que el profesorado brinda la posibilidad de asignarse una nota a sí mismos o a los compañeros y no como se hace tradicionalmente, emitida por el profesorado.

[...] (decía el profesor): ‘según lo que yo veo, ponte tú una nota, yo considero que está de acuerdo a lo que has hecho en todo el semestre, en toda la materia’, yo creo que esa es como la más común... una evaluación compartida creo que se habla de esto (GF2.E1).

Aunque es innegable que permitir la participación del estudiantado en su calificación es un avance hacia una evaluación formativa, no se evidencian criterios claros y construidos colectivamente para realizar este ejercicio reflexivo. Sin embargo, en un escenario donde persiste el poder del profesor, permitir que el estudiantado asigne o se asigne una nota es ceder la responsabilidad y fomentar experiencias calificativas que más adelante deberán realizar en su ejercicio profesional.

Este tipo de evaluación, que integra prácticas de autoevaluación, coevaluación, calificación dialogada, etc., ha demostrado potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la autorregulación, la autonomía, la responsabilidad, favorecen mejores interacciones con el profesorado, y de manera especial, potenciar la trasposición didáctica a su práctica pedagógica futura (Molina *et al.*, 2023; Otero; Pozuelo-Estrada; Palomino-Devia, 2022).

Otro aspecto que emerge en los discursos del estudiantado es la posibilidad de evaluar a sus docentes. Para ellos, esta es una práctica poco recurrente durante su vida académica, pero tener la oportunidad de realizarla en la universidad es una manifestación de un cambio en las prácticas hacia paradigmas más formativos.

[...] hay muy pocos docentes que hacen ese ejercicio de que los estudiantes evalúan al profesor, entonces que el profesor también se tome la tarea de que lo evalúen a él, creo que habla muy bien, porque siempre están en esa búsqueda ¿Qué puedo cambiar? ¿Qué funcionó y qué no funcionó? (GF1.E3).

Como señala López-Pastor (2024), evaluar la enseñanza implica reconocer que el profesorado está en constante aprendizaje y que debe realizar prácticas de autoevaluación, conversaciones con sus colegas (evaluación entre pares) y, especialmente, escuchar al estudiantado, quienes están en la capacidad de emitir juicios sobre aspectos que deben mejorarse, fortalecerse o mantenerse.

Relación profesor-estudiante (acompañamiento)

Otro elemento que emergió con fuerza en los discursos del estudiantado fueron las relaciones interpersonales positivas que se tejen entre docentes y estudiantes. Reconocer estos vínculos como mediadores del proceso evaluativo permite una mejor comprensión de la dimensión afectiva y ética de la evaluación, así como la necesidad de trascender la dimensión técnica o instrumental de la calificación. Así lo expresan en sus testimonios.

[...] hay otros (profesores) que te explican y te quitan esos miedos, te van a dar la oportunidad de que

lo hagas bien, de que si te equivocas lo volvás a hacer [...] otros (profesores) te preguntan qué pasa, por qué estás desanimado, buscan algo más que solo esa nota (E12).

[...] la evaluación de él no es decir: 'me vas a presentar un avance', sino que dice: venga, trabajemos los dos, hagamos una presentación, miremos cómo lo podemos hacer (E7).

Vínculos basados en la atención, el respeto y el diálogo son fundamentales para el aprendizaje, pero en palabras de los participantes, son determinantes en el escenario de la práctica pedagógica, porque allí hay más temores e inseguridades y se fortalece la identidad profesional del futuro docente. Así lo reflejan en sus testimonios.

Él (profesor) estuvo con nosotros ahí, hombro a hombro, trabajando en la creación de las guías curriculares, se sentaba con nosotros a crear, a pensar, entonces creo que ese es el acompañamiento que yo tuve en ese proceso evaluativo, que estaba en constante comunicación (E1).

[...] siempre me visita al centro de práctica, me dice aspectos a mejorar, que también le ayudan a crecer a uno [...] me ha aportado muchísimo como en ese proceso de autoevaluación y de mejora continua (E3).

Cuando el estudiantado no se siente presionado por la calificación, sino que percibe en el docente un compromiso por su aprendizaje, comienza a construir una idea de lo que implica ser un buen maestro. Diversos estudios coinciden en señalar que, entre las cualidades más valoradas por los estudiantes sobre un buen maestro, está ser justos y flexibles en la evaluación y priorizar el acompañamiento y el aprendizaje por sobre la calificación (Chaverra *et al.*, 2023; Merellano-Navarro *et al.*, 2016).

En definitiva, los hallazgos de esta categoría corroboran lo que ha sido ampliamente demostrado en diversos estudios: el uso de la evaluación

formativa y compartida en la formación inicial contribuye a mejorar los aprendizajes, las competencias profesionales y el rendimiento académico (Cañadas; Santos–Pastor; Ruiz, 2021; Molina *et al.*, 2023).

Influencia de la experiencia evaluativa en la identidad profesional docente

Esta esa manera de calificar del que es rígido y simplemente le importa el que ganó el examen, si no, problema de él. Mientras que está el otro que es más flexible, más humano... me he sentido como en las dos partes, pero yo creo que eso hace parte del aprendizaje, del proceso que tenemos nosotros y así nos damos cuenta qué podemos aplicar a nuestro método de enseñanza, nuestro método de evaluar... no falta el que le gusta que sean así rígidos, se exige y ese va a ser su método a seguir, y pues a mí que me gusta un lado más humano, más de que haya esa conexión con el estudiante para poder llegar a una evaluación en sí (E12).

Un aspecto que emerge en los relatos de varios participantes es la transformación del concepto de evaluación durante su formación inicial. La visión de evaluación con la que ingresaron a la universidad, en la que predominaba una concepción de la calificación como sinónimo de esta, se ha modificado a partir de sus vivencias y aprendizajes, especialmente a partir de un curso específico denominado “evaluación en la educación física”. Este espacio generó un cambio en cuanto a reconocer un concepto, características e implicaciones mucho más amplias y formativas, que pueden incidir en sus formas de ser docentes, así lo manifiestan:

Para mí, evaluar y calificar eran lo mismo... uno decía ‘voy a hacer una evaluación’ y uno siempre calificaba, desde que empecé la licenciatura tenía ese concepto, pero a medida que uno va viendo la materia de evaluación de la educación física, empieza uno a hacer esa diferencia y en mis prácticas entonces les hago esa reflexión conjunta a los estudiantes (E11).

[...] cuando pasé por el curso de evaluación obtuve muchas herramientas más, eso lo dinamiza mucho a uno (GF1.E4).

El estudio de Stieg *et al.* (2025) revela la importancia de que las carreras de formación inicial de profesores de educación física incluyan explícitamente temas de evaluación, para que los futuros docentes mejoren sus prácticas evaluativas y aporten a la discusión académica.

Por otro lado, la reflexión sobre la transformación del concepto de evaluación que menciona el estudiantado, así como las experiencias evaluativas que describen, reflejan una incidencia en la construcción de varias características de la identidad profesional docente, como son el desarrollo de competencias docentes, el rol del profesor en el aula y el autoconcepto (Cuadra-Martínez *et al.*, 2021). Estas experiencias van configurando aquello que quieren o no replicar en su vida profesional: la necesidad de una reflexión constante de su acto educativo, otras formas de relacionarse con el estudiantado, implicar a los estudiantes en la evaluación y proyectarse con un ideal de profesor que quisieran ser.

Varios participantes afirman que, gracias a los aprendizajes adquiridos en la universidad, la calificación deja de ser el elemento principal y el proceso de aprendizaje se vuelve el centro de reflexión, generando una inquietud constante sobre cómo se puede mejorar y trasciende del acto educativo a la vida cotidiana. Así lo manifiestan.

[...] la cuestión de autoevaluarse, autocalificarse es una situación muy compleja, pero se siente bien porque a medida que uno lo va haciendo es que va aprendiendo... pero eso no solamente va a ayudar en la academia, sino que te va a ayudar en la vida (E5).

[...] la práctica implica que usted se piense qué docente quiere ser, entonces, yo sé que esa forma con la que es costumbre evaluar a los estudiantes, no termina teniendo un efecto sobre la profe que yo quiero ser (GF1.E1).

Al igual que estas afirmaciones, diversos estudios concluyen que la existencia de experiencias de evaluación formativa durante la formación inicial tiene implicaciones en las competencias docentes, entre ellas, la tendencia a la autocrítica, la autorreflexión y la creatividad (Cañadas; Santos-Pastor; Ruiz, 2021; Paez; Hurtado, 2019).

Por otro lado, de acuerdo con el rol del profesor, esa transformación sobre el concepto de evaluación también lleva a repensar la función del docente y su desempeño en el aula. Este enfoque implica comprender las individualidades y necesidades de las personas que acompaña, promoviendo la cercanía para fomentar un diálogo bidireccional que contribuya a mejorar el acto educativo en pro del aprendizaje de todos los actores.

[...] aquí salimos como de ese esquema tan tradicional, en el que pensamos que simplemente se evalúa es al estudiante, pero yo como profesional también tengo que evaluarme y permitir que mis estudiantes me evalúen, porque no debemos considerarnos como docentes que no tenemos nada que mejorar (E4).

En mi práctica [...] yo me involucraba con ellos, jugaba con ellos, era muy chévere. Eso me permitió mucho desde la evaluación y eso era lo que me gustaba más a mí, que ellos participaran, que se interesaran por lo que yo les estaba transmitiendo. Creo que logré una muy buena relación y cercanía con los estudiantes, también por ese tipo de evaluación (E6).

En otras palabras, el estudiantado se piensa en promover procesos de evaluación compartida y democrática (López-Pastor, 2024) en sus prácticas de enseñanza que favorezcan la participación del estudiantado, el diálogo, la concertación y el respeto entre profesor y estudiante.

En esta misma línea, emerge en los participantes una necesidad de educar a los estudiantes durante sus prácticas, para que se involucren en sus procesos de evaluación. Esta es una acción que consideran fundamental realizar como docentes para que la evaluación no pierda su

carácter formativo y evitar que el contexto los obligue a regresar a un enfoque sumativo, así lo expresan:

[...] me gustaría que esa evaluación sea un poco más formativa, pero lastimosamente muchos estudiantes confunden esa flexibilidad con relajo, con el no hacer nada [...] frente a eso los profesores tenemos una tarea que es educar a los estudiantes frente a este proceso, que realmente sea un proceso de enseñanza-aprendizaje honesto, en el que se pueda generar este aprendizaje significativo (E1).

Referente a este tema, Amorim y Ribeiro-Silva (2022) mencionan que la identidad profesional tiene como factor determinante las relaciones con las personas que hacen parte de la formación inicial, no sólo con profesores, asesores o pares, sino con los actores con los que en prácticas tempranas convergen en el acto educativo.

Por otra parte, también emergieron expresiones referidas a ese ejemplo o contraejemplo profesoral. En esos relatos, el estudiantado expone rasgos de la personalidad y formas de actuar de algunos docentes que han dejado huellas, desarrollando una afinidad o rechazo, lo que constituye en sí mismo una construcción de una imagen o proyección del tipo de docente que desean o no, llegar a ser.

[...] hay profes que dicen que lo importante es aprender, pero, en realidad, su foco está sobre la nota. Entonces, cuando llega una profe, que esa frase sí es real para ella, que sí es importante el aprender, y que te acompaña, algo pasa en uno muy distinto, como también querer ser como esa profe... también he tenido profes que no quiero ser como ellos [...] (un profesor) tenía criterios de evaluación absurdos, él nos evaluaba que la hoja de entrega fuera tamaño oficio [...] (GF1.E1).

[...] Es que eso se vuelve un ejemplo a no seguir, porque uno dice, no es justo evaluar a alguien así, si

usted no hace correcciones o usted no dice dónde se está equivocando, uno se va a seguir equivocando en la misma parte, y que a uno lo evalúen según como yo percibo que te fue, no, entonces no es mi ejemplo para seguir (GF2.E1).

Sobre la relación horizontal con los docentes e intención formativa de la evaluación, se encuentran hallazgos en diversos estudios y experiencias didácticas en las que los estudiantes han encontrado mayores afinidades, consideran que tienen un mayor aprendizaje y desarrollan competencias como futuros docentes (Pascual-Arias; Sonllewa; López-Pastor, 2023; Sousa *et al.*, 2024; Stieg *et al.*, 2025).

Varios estudios plantean que el paso por la formación inicial constituye una gran parte de lo que es la construcción de la identidad profesional docente (Amorim; Ribeiro-Silva, 2022; Cisternas *et al.*, 2023; Cuadra-Martínez *et al.*, 2021). Como se evidencia en el testimonio de apertura de esta categoría, y así como lo manifiesta Larrosa (2006) toda experiencia que nos atraviesa deja una huella, y en este caso, lo vivido como actos evaluativos por los participantes durante su formación tuvo un efecto identitario en quienes serán los futuros docentes de educación física, porque, adicional a un conocimiento teórico, amplió sus sentires y aprendizajes frente a una evaluación con enfoque sumativo o formativo, que a su vez será replicado o no, en la medida en que el profesor en formación pudo experimentarlo, reflexionó acerca de ello y lo proyectó para su quehacer docente.

Consideraciones finales

Al indagar por las experiencias de evaluación de los futuros docentes de educación física durante su paso por la universidad, encontramos que aún predominan las prácticas tradicionales, en las cuales la calificación continúa siendo la principal protagonista. El estudiantado percibe que, a lo largo de su formación, la calificación es la estrategia principal para validar el aprendizaje y, al mismo tiempo, representa una muestra del protagonismo que tiene el profesorado en el aula.

Este tipo de evaluación limita el disfrute del proceso formativo, afecta negativamente la actitud del estudiantado hacia las asignaturas y, en algunos casos, genera dudas respecto al verdadero interés del profesorado por la enseñanza y el acompañamiento.

No obstante, a pesar del abrumador protagonismo de la calificación, también emergieron voces que rescataron experiencias formativas, en las cuales algunos docentes privilegian el proceso, la participación, la reflexión y la construcción de relaciones positivas entre profesor y estudiante.

En definitiva, los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de revisar y actualizar los paradigmas de evaluación utilizados en la formación inicial. Según expresaron los participantes, las experiencias evaluativas influyen en la construcción de su identidad docente, al convertirse en referentes positivos o negativos que luego trasladarán a sus propias prácticas.

Como toda investigación cualitativa, este estudio presenta limitaciones inherentes a su diseño y alcance, las cuales es importante reconocer para una adecuada interpretación de los resultados. En primer lugar, el número de participantes es limitado (18 estudiantes), lo cual, si bien permitió una exploración profunda y contextualizada de sus experiencias evaluativas, restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos de Educación Superior. Además, la selección se centró en estudiantes que cursaban el énfasis en educación física escolar, por lo que no puede asumirse que sus percepciones representen la totalidad del estudiantado de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia.

A pesar de estas limitaciones, se considera que el estudio de caso de tipo instrumental, ofrece aportes relevantes al campo de la evaluación y a la comprensión de las prácticas evaluativas en la formación inicial docente.

A partir de estas limitaciones, se abren varias posibilidades para investigaciones futuras. De esta manera se sugiere ampliar la muestra a diferentes contextos, instituciones y poblaciones, lo que permitiría contrastar y enriquecer los hallazgos obtenidos. Igualmente, implementar enfoques metodológicos complementarios que puedan ofrecer una mirada más profunda e integral del fenómeno.

De esta investigación se derivan posibles preguntas de indagación donde el tema principal sea la percepción sobre evaluación en formación inicial; además, se puede continuar indagando sobre diferentes elementos relacionados con la evaluación, tanto en el campo de la educación física como en otras disciplinas.

Referencias

AMORIM, Catarina; RIBEIRO-SILVA, Elsa Maria. Professional identity in physical education: a review of literature. **Retos**, [S. l.], v. 46, p. 774–788, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94479>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/94479>. Acceso en: 16 mar. 2025.

ASENJO-PAREDES, Catalina; GALLARDO-FUENTES, Francisco; CARTER-THUILLIER, Bastian; PEÑA-TRONCOSO, Sebastián. Concepciones y prácticas evaluativas en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. **Revista Ciencias de la Actividad Física UCM**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 1–17, 2024. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.9>. Disponible en: <https://revistacaf.ucm.cl/article/view/1383>. Acceso en: 20 jun. 2025.

BARRIENTOS, Emilio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor; PÉREZ-BRUNICARDI, Dario. ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesor. **Retos**, [S. l.], v. 36, p. 37–43, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/66478>. Acceso en: 16 may. 2025.

BONILLA-CASTRO, Elssy; RODRÍGUEZ, Penélope. **Más allá del dilema de los métodos**. La investigación en ciencias sociales. 3. ed. Bogotá: Norma, 1997.

CAÑADAS, Laura; SANTOS-PASTOR, Maritza; CASTEJÓN, Francisco. Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso? **Bordón: Revista de Pedagogía**, [S. l.], v. 70, n. 4, p. 9–22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/64434>. Acceso en: 23 abr. 2025.

CAÑADAS, Laura; SANTOS-PASTOR, María Luisa; CASTEJÓN, Francisco. Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. **Retos**, [S. l.], n. 35, p. 284–288, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/64812>. Acceso en: 20 jun. 2024.

CAÑADAS, Laura; SANTOS–PASTOR, Maritza; RUIZ, P. Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. **Revista Electronica de Investigacion Educativa**, [S. l.], v. 7, n. 23, p. 1–13, 2021. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2982>. Acceso en: 20 febr. 2022.

CHAVERRA, Beatriz; GONZÁLEZ, Enoc; MORENO, Juan; MURIEL, Johan. Dimensión didáctica: el profe explica muy bien y tiene una metodología única y así se aprende más. **Cómo son y qué hacen los buenos profesores**. Sus voces y la de sus estudiantes. Medellín: Fondo Editorial FCSS de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2023. p. 133–176. DOI: https://doi.org/doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_5. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/33641>. Acceso en: 20 oct. 2023.

CISTERNAS, Constanza; BATISTA, Paula; MERELLANO–NAVARRO, Eugenio; RIBEIRO–SILVA, Elsa. Identidad Profesional docente en la Educación Física: Una revisión integrativa de literatura. **E–Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 276–290, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17398/1885-7019.19.276>. Disponible en: <https://revista-ebalonmano.unex.es/index.php/ebalonmano/article/view/2316>. Acceso en: 15 may. 2025.

CUADRA–MARTÍNEZ, David; CASTRO–CARRASCO, Pablo; OYANADEL, Cristian; GONZÁLEZ–PALTA, Ingrid. Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. **Formación Universitaria**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 79–92, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>. Disponible en: <https://revista-ebalonmano.unex.es/index.php/ebalonmano/article/view/2316>. Acceso en: 20 feb. 2025.

CUAVA, Víctor. **Pensamiento de los estudiantes de Educación media sobre la evaluación en la clase de Educación Física**. 2024. 144 f. Monografía (Maestría en Motricidad–Desarrollo Humano) – Universidad de Antioquia, Medellín, 2024.

FERNÁNDEZ–GARCIMARTÍN, Carla; LÓPEZ–PASTOR, Víctor; FUENTES–NIETO, Teresa; HORTIGÜELA–ALCALÁ, David. Creating Assessment Rubrics for Final Teacher Education Degree Projects: A Qualitative Case Study. **The Qualitative Report**, [S. l.], v. 29, n. 6, p. 1689–1711, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6426>. Disponible en: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol29/iss6/12/>. Acceso en: 28 jun. 2024.

FLORES, Diana; DÍAZ, Nicolás; MONCADA, José. El discurso formativo-punitivo del profesor universitario: relaciones de poder en la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. **Estudios Pedagógicos**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 305–320, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300305>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000300305. Acceso en: 24 nov. 2023.

FRAILE, Juan; RUIZ-BRAVO, Patricia; ZAMORANO-SANDE, David; ORGAZ-RINCÓN, Daniel. Evaluación formativa, autorregulación, feedback y herramientas digitales: Uso de Socrative en educación superior. **Retos**, [S. l.], v. 42, p. 724–734, 2021. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87067>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/87067>. Acceso en: 20 may. 2025.

FREIRE, Pablo. **Pedagogía del oprimido**. 2. ed. México: Siglo XXI, 2005.

GALEANO, María. **Diseño de proyectos en la investigación cualitativa**. Medellín: Universidad Eafit, 2004.

GÓMEZ, Mariana; PATIÑO, Nicolás; MONTOYA, Andrés; GIRALDO, Brahyán; GIRALDO, Carolina; MURIEL, Johan; TABARES, Sara; MOTATO, Juan; CHAVERRA, Beatriz; BUSTAMANTE, Sirley; GONZÁLEZ, Enoc. Experiencia evaluativa en la formación inicial. El caso de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. **Revista Impetus**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1–20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22579/20114680.1019>. Disponible en: <https://revistas.unillanos.edu.co/index.php/impetus/article/view/1019/1102>. Acceso en: 20 mar. 2024.

HAMUI-SUTTON, Alicia; VARELA-RUIZ, Margarita. La técnica de grupos focales. **Investigación en Educación Médica**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 55–60, 2013. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8). Disponible en: <https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/451>. Acceso en: 24 sep. 2023.

LARROSA, J. Sobre la experiencia I. **Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 18, n. xeparata, p. 43–51, 2006. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>. Acceso en: 24 abr. 2025.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor. Conceptos generales de evaluación formativa y compartida en educación física: Aclarando conceptos. En: PÉREZ-PUEYO, Ángel; HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; GUTIÉRREZ-GARCÍA, Carlos; BARBA-MARTÍN, Raúl (eds.). **Evaluación formativa y compartida en educación física: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas**. León: Universidad de León, 2024. p. 3–24. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/22962>. Acceso en: 25 jun. 2024.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor; GEA-FERNÁNDEZ, J. Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, [S. l.], v. 10, n. 38, p. 245–270, 2010. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>. Acceso en: 20 mar. 2023.

MALDONADO-FUENTES, Ana. **De estudiante evaluado a profesor evaluador**: representaciones sobre la evaluación en la formación docente para educación básica. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2021.

MARCELO, C; GALLEGO-DOMÍNGUEZ, C. ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. In: CANTÓN, Isabel; TARDIF, M (eds.). **Identidad profesional docente**. Madrid: Narcea, 2018. p. 45–56.

MASSOT, Inés; DORIO, Inma; SABARIEGO, Marta. Estrategias de recogida y análisis de la información. In: BISQUERRA, R (ed.). **Metodología de la investigación educativa**. 4. ed. Madrid: La Muralla, 2014. p. 329–366.

MERELLANO-NAVARRO, Eugenio; ALMONACID-FIERRO, Alejandro; MORENO-DOÑA, Alberto; CASTRO-JAQUE, Cesar. Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? **Educacao e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 4, p. 937–952, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wwNSHbgjb8Pc4JYXfBK59Dk/?lang=es>. Acceso en: 17 may. 2025.

MOLINA, Miriam; LÓPEZ-PASTOR, Víctor; HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; PASCUAL-ARIAS, Cristina; FERNÁNDEZ-GARCIMARTÍN, Carla. Formative and shared assessment and feedback: an example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. **Cultura, Ciencia y Deporte**, [S. l.], v. 18, n. 55, p. 157–169, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1986>. Disponible en: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1986>. Acceso en: 20 mar. 2025.

OTERO, Manuel; POZUELO-ESTRADA, Francisco; PALOMINO-DEVIA, Constanza. Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la calificación dialogada. **Retos**, [S. l.], v. 43, p. 300–308, 2022. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89614>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/89614>. Acceso en: 18 abr. 2025.

PAEZ, Jacqueline; HURTADO, Juan. Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. **Retos**, [S. l.], v. 35, p. 61–66, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97631>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/61887>. Acceso en: 10 may. 2025.

PÉREZ-PUEYO, Ángel; HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; GUTIÉRREZ-GARCÍA, Carlos; BARBA-MARTÍN, Raúl (eds.). **Evaluación formativa y compartida en educación física**: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, 2024. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/22962>. Acceso en: 25 jun. 2024.

RODRÍGUEZ-GARCÉS, C.; PADILLA-FUENTES, G. Niveles de satisfacción estudiantil respecto a la evaluación académica en educación superior: la percepción de quienes cursan formación inicial docente. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 95–120, 2020. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.junio.95-120>. Disponible en: <https://revista-cientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/116>. Acceso en: 10 may. 2024.

RODRIGUEZ, Inmaculada; DEL VALLE, Sagrario; DE LA VEGA, Ricardo. Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. **Retos**, [S. l.], v. 34, p. 383–388, 2018. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/58609>. Acceso en: 20 feb. 2025.

SANTOS-CALERO, Esther; ZUBILLAGA-OLAGUE, Maite; CAÑADAS, Laura. Procesos de coevaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física. **Alteridad**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 22–33, 2024. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.02>. Disponible en: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/7882>. Acceso en: 25 feb. 2024.

SONLLEVA, Miriam; MARTÍNEZ, Suyapa; ASÚN, Sonia; LÓPEZ, Víctor. Evaluación final y calificación de los Trabajos Fin de Estudios en la Formación del Profesorado de Educación Física: percepciones de los estudiantes. **Retos**, [S. l.], v. 51, n. 1º trimestre, p. 791–799, 2024. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v51.100955>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/100955>. Acceso en: 25 feb. 2025.

SOUSA, Leandro; RIBEIRO, Samia; SOUSA, Janiele; PONTES JUNIOR, José. Experiências avaliativas na formação inicial de professores de Educação Física: a perspectiva dos estudantes do “Programa Residência Pedagógica”. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 1–14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e288>. Disponible en: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe288>. Acceso en: 22 mar. 2025.

STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos**. 5. ed. Madrid: Morata, 2010.

STIEG, Ronildo; GAMMA, Jean; CHAVERRA, Beatriz; DOS SANTOS, Wagner. Evaluación y formación en educación física: Concepciones y proyecciones de futuras personas docentes en Colombia. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 1–35, 2025. DOI <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60571>. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/60571>. Acceso en: 12 ene. 2025.

STIEG, Ronildo; SARNI, Mariana; DOS SANTOS, Wagner. Influencia del constructivismo en la evaluación en currículos de formación docente en Educación Física. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], v. 95, p. 1–25, 2025. <https://doi.org/https://doi.org//10.17227/rce.num95-19047>. Disponible en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/19047>. Acceso en: 21 ene. 2025.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa**: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, 2002.

UZUN, Levent; ERTOK, Şevval. Student opinions on task-based approach as formative evaluation versus exam-based approach as summative evaluation in education. **Sakarya University Journal of Education**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 226–250, 2020. DOI <https://doi.org/10.19126/suje.598048>. Disponible en: <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/56193/598048>. Acceso: 20 may. 2025

YIN, Robert. **Case study research**: Design and methods. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2003.

CAPÍTULO 4

ENTRE LA NORMATIVA ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: FRACTURAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Francisco Gallardo-Fuentes¹

Bastian Carter-Thuillier²

Sebastián Peña-Troncoso³

Luis Añazco-Martínez⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.4

Introducción

El presente capítulo aborda una problemática que, sin dudas, involucra al contexto de la Formación Inicial Docente (FID) en Chile, con particular énfasis en la formación de especialistas en Educación Física (EF). Se propone una mirada crítica sobre cómo las instituciones de Educación Superior diseñan y ejecutan el currículo de los programas de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física (FIPEF), centrando el análisis

1 Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. E-mail: fgallardo@ulagos.cl.

2 Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Universidad Católica de Temuco, Chile.

3 Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Universidad SEK, Santiago, Chile.

4 Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.

en el contexto chileno. El texto evidencia como la FIPEF chilena forma a los futuros docentes de la disciplina sin responder necesariamente a las exigencias reales que deberán enfrentar en el sistema escolar. Esta desconexión genera una brecha que impacta directamente en el profesorado, afectando su capacidad de adaptación a las condiciones, normativas y demandas concretas del contexto de la escuela.

A partir de una revisión de literatura reciente, así como del análisis de normativas oficiales y experiencias investigativas, se abordarán algunas tensiones actualmente presentes en la realidad educativa escolar, tales como: (a) la nueva normativa sobre evaluación de los aprendizajes y promoción escolar (Decreto 67°); (b) los criterios y orientaciones para la adecuación curricular (Decreto 83°); c) la política nacional de estudiantes extranjeros y sus orientaciones técnicas, entre otras. Estas tensiones se contrastan, por una parte, con la débil articulación existente entre las universidades y las normativas ministeriales vigentes en el sistema escolar, situación que se ve favorecida por la ausencia, o al menos la escasa claridad, de políticas nacionales que orienten de manera explícita dicha vinculación. Por otra parte, también se manifiestan en el rol secundario que ocupa la escuela en la toma de decisiones sobre los contenidos curriculares de la FIPEF, a pesar de ser el escenario principal donde estas políticas se implementan y donde se desarrollan las prácticas profesionales.

Finalmente, el capítulo propone avanzar hacia una FIPEF “situada”, que sea coherente con las tensiones previamente abordadas. Esta propuesta responde a la necesidad de fortalecer la articulación entre las universidades y las escuelas, mediante instancias de co-construcción curricular. Esto permitiría integrar a los profesores en ejercicio en los procesos formativos, promoviendo espacios de encuentro con el contexto educativo para quienes se están formando. El capítulo promueve un modelo de formación docente más coherente, inclusivo y alineado con las demandas reales del sistema escolar. Se plantea, además, la necesidad de avanzar hacia lineamientos que funcionen como puente entre la teoría y la práctica, ofreciendo orientaciones para la implementación de acciones que fortalezcan la vinculación entre escuela y universidad.

Desarrollo:

La Formación Inicial del Profesorado en Educación Física (FIPEF): Caracterización y Desafíos

La FIPEF constituye el proceso formativo que, desde las universidades, busca desarrollar docentes reflexivos, competentes, críticos y comprometidos con la construcción de aprendizajes en los futuros maestros en el área disciplinaria que les corresponderá liderar en el currículo formativo de la enseñanza primaria y secundaria (Fernández-Franco; Hincapié-Bedoya; Aparicio-Herguedas, 2022). A pesar de este rol principalmente pedagógico, existen reportes que sitúan a la FIPEF chilena como un espacio formativo centrado en la formación de especialistas en el ámbito físico-deportivo (Moreno-Doña; Gamboa-Jiménez; Poblete-Gálvez, 2014), lejos de una formación centrada en lo pedagógico (Souza de Carvalho *et al.*, 2020).

Principales modelos formativos en la FIPEF

A lo largo del tiempo, la FIPEF ha experimentado una evolución que va desde modelos altamente técnicos, centrados en el rendimiento deportivo, hacia enfoques más pedagógicos (Lee; Solmon, 2005). Esta transición ha motivado, en las últimas décadas, la adopción en la FIPEF de diversos modelos que buscan aportar al campo disciplinar de la EF bajo lineamientos pedagógicos. Aunque aún persiste la presencia del enfoque técnico-racional, que enfatiza el contenido disciplinario y el rendimiento deportivo (Severo *et al.*, 2024), cada vez es más común encontrar propuestas alternativas orientadas a la formación de especialistas en Educación Física (EF) para el contexto escolar.

Por mencionar algunos está el modelo por competencias, enfocado en estándares profesionales (Hurtado-Almonacid; Páez-Herrera, 2024); los enfoques críticos y reflexivos, centrados en la práctica situada y la autorreflexión (Fernández-Franco; Hincapié-Bedoya; Aparicio-Herguedas, 2022). En paralelo, se han explorado metodologías como el Aprendizaje-Servicio, que promueven el desarrollo de competencias reflexivas y contribuyen a la gestión de situaciones reales en aula (Giles-Girela *et al.*, 2025). Todo lo

anterior cobra especial relevancia si se considera que estudios recientes en Latinoamérica subrayan la necesidad de integrar, además del dominio técnico, competencias pedagógicas, socioemocionales y de atención a la diversidad, más allá del dominio técnico (Aguilar-Valdés *et al.*, 2024).

Las tensiones emergentes de la diversidad creciente en las aulas

El actual contexto escolar chileno ha experimentado nuevas tensiones, marcadas por un aumento sostenido desde el año 2016 a la fecha, respecto a la matrícula de estudiantes migrantes. Esto ha generado nuevos desafíos tanto en las dinámicas docentes, como en los enfoques curriculares dentro de las distintas disciplinas del currículum, siendo la Educación Física una de ellas (Arias *et al.*, 2025). Para el año 2020 la matrícula la matrícula de estudiantes extranjeros representaba ya el 4,9% de la matrícula total (equivalente a 178.060 estudiantes), concentrándose el 58% en establecimientos públicos. Este escenario evidencia la necesidad urgente de una profunda adaptación de las prácticas pedagógicas (Veloso-Erazo, 2022). Esta transformación obliga a la FIPEF a incorporar, de manera prioritaria, perspectivas interculturales y metodologías inclusivas que respondan a la realidad diversa del alumnado.

Desafíos ante la presencia de nuevas identidades en el contexto de aula

La llegada de estudiantes extranjeros introduce nuevas formas de entender la realidad, lo que, sin duda, influye en las decisiones evaluativas y en el diseño curricular. En el contexto educativo chileno, las normativas referidas a la inclusión de estos colectivos, como la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros” (MINEDUC, 2018a) y sus orientaciones técnicas, demandan del profesorado la capacidad de reconocer las características culturales, lingüísticas y pedagógicas de este alumnado (Aguilera-Barraza; Tobar-Quezada; Rojas-Merida, 2023). De esta forma, la práctica evaluativa y la adaptación curricular, entendidas como parte de una educación centrada en el aprendizaje del alumnado, ya no puede basarse únicamente en criterios nacionales homogéneos. Se requiere,

en cambio, incorporar herramientas de mediación intercultural, flexibilización lingüística y valoración de saberes previos, entendiendo que un aula inclusiva no puede dejar a nadie fuera a la hora de la planeación y práctica pedagógica (Baeza-Correa *et al.*, 2022).

En este sentido, la FIPEF chilena enfrenta la tensión entre mantener estándares técnicos deportivos y asumir una evaluación situada, que incluya variables de origen y trayectorias previas. Es allí, que esta tensión también se traslada a las universidades, ya que estas son las responsables de formar docentes capaces de diagnosticar desde una mirada intercultural, y no únicamente capaces de medir rendimiento deportivo (Carter-Thuillier *et al.*, 2022).

Por lo anterior, el diseño del marco normativo y técnico “política nacional y sus orientaciones técnicas” busca atender la inclusión de estudiantes extranjeros, lo cual demanda un acercamiento pedagógico intercultural en el aula. En este contexto, la EF esta llamada a repensar sus prácticas tradicionales (MINEDUC, 2018a), poniendo especial foco en acciones pedagógicas que trasciendan del gimnasio y se inscriban en la vida colaborativa del centro educativo. Esto implica integrar actividades que promuevan el respeto mutuo y el diálogo cultural. Sin embargo, para que esto ocurra, se necesitan docentes preparados a interactuar en un contexto intercultural (Carter-Thuillier *et al.*, 2022).

A pesar de la intencionalidad detrás de la normativa, en la práctica aparece la discrecionalidad en la aplicación de dichas orientaciones. Autores como Veloso-Erazo (2022) plantean que, si bien la política ha favorecido el acceso y permanencia de estudiantes extranjeros, ha fallado en abordar las barreras de contenido, simbólicas y relacionales que persisten en la práctica pedagógica escolar. Lo anterior resulta aún más preocupante si se da en la FIPEF, ya que las inconsistencias entre lo que dispone en las normativas y lo que se aborda con el profesorado en formación, puede generar una falta de herramientas interculturales concretas. Esto, a su vez, puede limitar el ejercicio pedagógico de los futuros profesores al momento de implementar el currículo en aulas con presencia de diversidad cultural.

Barreras culturales, idiomáticas y de discriminación

La inserción de estudiantes migrantes trae consigo barreras de comunicación y barreras culturales, lo que se puede generar problemas de convivencia. Muchas veces se valora la diversidad como lo destaca Carrasco-Mella y Paz-Maldonado (2022), pero esto no se traduce en herramientas pedagógicas efectivas. Por ello, el profesorado requiere formación específica en manejo de dinámicas de mediación intercultural y estrategias de inclusión concreta en EF (Culque-Núñez *et al.*, 2025). El desconocimiento de juegos tradicionales del alumnado migrante o traumas emocionales asociados al desplazamiento limitan las posibilidades de una educación contextualizada. Además, se ha detectado presencia de racismo simbólico y actitudes discriminatorias, producto de la falta de conciencia cultural en los espacios deportivos escolares (Aasland; Engelsrud, 2021).

Para enfrentar estas tensiones, la FIPEF debe incorporar competencias de: Interculturalidad sensible mediante el uso de estrategias lingüísticas, reconocimiento de saberes previos y mediación cultural (Secchi, 2019); Reflexión crítica frente a prácticas que invisibilizan o estereotipan a la diversidad (Carter-Thuillier *et al.*, 2022); Flexibilidad curricular y evaluativa, capaz de valorar trayectorias desde una perspectiva no homogénea (Aguilera-Barraza; Tobar-Quezada; Rojas-Merida, 2023); Diseño de actividades interculturales capaces de promover el encuentro (y no la asimilación), entre identidades diversas (Culque-Núñez *et al.*, 2025).

La Evaluación Formativa Compartida EFyC como método capaz de contribuir ante las tensiones existentes en la FIPEF

Todas las tensiones descritas anteriormente repercuten principalmente en la manera en que se evalúa el logro de los aprendizajes (Castillo-Retamal *et al.*, 2022). En este sentido, el contexto escolar chileno se encuentra bajo una lupa permanente, guiado por una serie de documentos normativos, como el Decreto 67/2018 (evaluación, calificación y promoción escolar) (MINEDUC, 2018b) y el Decreto 83/2015 (ajustes curriculares, educación intercultural) que obligan a la educación física a cumplir un rol pedagógico en la escuela (MINEDUC, 2015). Esto último, demanda

cierta coherencia entre los contenidos impartidos en la universidad y las exigencias de la realidad escolar (Castro-Pérez; Moya-Márquez, 2022; Poblete-Valderrama *et al.*, 2023). Sin embargo, aún existe una brecha evidente entre lo que realmente se aborda en la FIP y lo requerido en la preparación de un futuro profesorado capaz de desplegar en contextos reales estrategias de evaluación auténtica y adaptación curricular (George; González-Moreno, 2020).

En un escenario marcado por la creciente diversidad cultural y la desconexión entre la formación universitaria y las exigencias del contexto escolar, la EFyC emerge como una alternativa potente para afrontar dichas tensiones. Este enfoque no sólo concibe la evaluación como un proceso continuo y situado, sino que promueve el diálogo pedagógico horizontal entre el profesorado y el alumnado, favoreciendo la co-construcción de criterios y la autorregulación del aprendizaje (Andrade; Brookhart, 2020; Gallardo-Fuentes; Carter-Thuillier; López-Pastor, 2019).

A través de la participación del alumnado, este modelo permite incorporar sus trayectorias personales y contextos socioculturales, aspecto fundamental en aulas marcadas por la heterogeneidad (López-Pastor; Sonlleve-Velasco; Martínez-Scott, 2019). Además, al integrar instancias de retroalimentación constante y reflexión entre profesorado y alumnado, la EFyC se transforma en una herramienta clave para reconocer la diversidad y favorecer procesos inclusivos, respetuosos y culturalmente pertinentes (Cornejo-Pino; Almonacid-Rivera, 2024). Por ello, en el contexto de la FIPEF, su implementación contribuye a formar docentes capaces de sostener prácticas evaluativas contextualizadas, sensibles a las diferencias, comprometidas con la equidad y coherentes con el aprendizaje situado (Coll; Mauri; Rochera, 2012).

Consideraciones finales

Por todo lo visto anteriormente, se reafirma que uno de los principales obstáculos de la EF radica en las tensiones históricas entre la formación universitaria y la práctica escolar, una fractura que persiste pese a la abundante investigación que evidencia cómo, mientras las universidades concentran

sus esfuerzos en desarrollar conocimientos técnicos, disciplinarios y metodológicos, se observa una débil conexión con las escuelas, escenario donde esas herramientas deben desplegarse en contextos reales (Castillo-Retamal *et al.*, 2022). Esta desconexión se manifiesta en la realización de prácticas profesionales y evaluaciones diseñadas sin referencia al entorno socioeducativo concreto, consolidando una formación universitaria que se encuentra alejada del aula escolar (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2023).

Desde esta mirada histórica, la FIPEF en Chile al igual que en otras latitudes se encuentra transitando desde su tradición técnico-racional a enfoques pedagógicos más holísticos, que incorporan una mirada de la EF con foco en el rol pedagógico (Mujica-Johnson, 2022). La literatura destaca que muchos programas universitarios operan en un modelo teórico-práctico lineal donde primero se enseña la teoría, luego se practica, pero sin que exista una real retroalimentación entre escuela y universidad. Las prácticas se declaran “contextualizadas”, no obstante, se desarrollan en entornos ajenos a lo sociohistórico, cultural y normativo de las escuelas en las cuales se emplearán sus futuros egresados (Silva; Cária, 2018).

La debilidad del nexo entre escuela y universidad tiene consecuencias concretas en el ejercicio del futuro profesional en formación, esta desconexión se traduce en primeros años profesionales con altos niveles de estrés, abandono prematuro y falta de herramientas pedagógicas adaptadas al contexto. Esto ocurre principalmente porque, al llegar a sus lugares de empleo, los nuevos docentes se enfrentan a realidades complejas que no fueron abordadas durante su formación (normas evaluativas, diversidad multicultural, inclusión de la profesión y modalidades de evaluación auténtica, entre otros) (Krichevsky, 2023).

Las prácticas intensivas han sido promovidas como una valiosa instancia de acercamiento entre las universidades y el sistema escolar, permitiendo que los futuros docentes se enfrenten de forma directa a las dinámicas reales del aula y a los desafíos concretos de la profesión. Promover este tipo de experiencias se configura como un puente fundamental entre el saber académico y la práctica pedagógica situada, ofreciendo oportunidades auténticas de reflexión, adaptación y aprendizaje contextualizado. El valor formativo

de estas experiencias no radica únicamente en la realización del prácticum, sino en la calidad de la articulación pedagógica establecida entre formadores universitarios y los tutores escolares (Quesenberry *et al.*, 2018).

Cuando la articulación universidad–escuela es débil o se reduce a aspectos técnicos, las prácticas se reducen a ejercicios de observación pasiva o de ejecución mecánica, esto reproduce profesionales acríticos y que reducen su acción a la de ejecutores de actividades prediseñadas, desprovistas de intencionalidad formativa. Por el contrario, cuando existe un diálogo fluido y sostenido, se abren espacios de co–construcción pedagógica donde el tanto el alumnado como el profesorado pueden integrar conocimientos teóricos, habilidades prácticas y marcos normativos reales, en un proceso orientado al desarrollo profesional reflexivo.

Esta integración exige acuerdos previos, objetivos compartidos, instrumentos de seguimiento contextualizados y, sobre todo, una comprensión común sobre el rol de la práctica en la Formación Inicial del Profesorado (Hinojosa–Torres *et al.*, 2024). Para que estas instancias sean efectivas, es fundamental que tanto los centros universitarios a cargo de la Formación Inicial del Profesorado como los tutores escolares asuman roles activos y complementarios en el acompañamiento del proceso. No se trata solo de supervisar o calificar, sino de generar condiciones pedagógicas que estimulen la toma de decisiones profesionales, el análisis crítico de situaciones reales, y la generación de aprendizajes significativos.

Para reorientar este escenario, el presente capítulo propone avanzar hacia una FIPEF “situada”, coherente con las tensiones analizadas, que actualmente impactan tanto al Espacio Chileno de Educación Superior como a otros contextos educativos en Latinoamérica. Para lograr este avance se proponen acciones estratégicas: (a) Primero, es indispensable fortalecer la articulación entre la universidad y la escuela, de modo que las instituciones formadoras no sólo envíen a sus estudiantes a los centros escolares, sino que se establezca una vinculación real con el sistema escolar.

De este modo, se habilita una coconstrucción curricular en la que los formadores y docentes en ejercicio diseñan conjuntamente contenidos, actividades y estrategias evaluativas; (b) En segundo lugar, la inserción de

instancias colaborativas (como seminarios mixtos, proyectos de aprendizaje-servicio, mentorías y análisis de incidentes críticos), en el currículo de la FIPEF, que dé lugar a que los futuros profesores interactúen con el contexto real para reflexionar y adaptar su práctica. Estas instancias posibilitan la integración de actores y saberes diversos, favoreciendo que la universidad adquiera una comprensión profunda de las condiciones escolares reales; (c) Tercero, la incorporación de un modelo situado, capaz de considerar las normativas vigentes, las características culturales del estudiantado y las exigencias de inclusión. Esto garantizaría que las competencias desarrolladas durante la FIPEF sean pertinentes y reconocibles por las escuelas, reforzando la práctica profesional desde los primeros años de contacto con el contexto en el que se desempeñará.

Finalmente, promover este cambio requiere una vinculación explícita entre los lineamientos institucionales de la FIPEF y las normativas ministeriales, que funcione como un puente entre la teoría y la práctica. En síntesis, cerrar la brecha impuesta por las tensiones históricas entre universidad y escuela implica transformar la FIPEF hacia una modalidad situada, coconstruida e inclusiva, que incorpore la realidad del sistema escolar y sus actores en todas las etapas del proceso formativo. Esta transformación no es menor, ya que supone una reconfiguración profunda del rol de las universidades y del currículo de las carreras de Educación Física. Sin embargo, solo a través de una vinculación efectiva y bidireccional entre academia y escuela será posible formar docentes capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI, con una mirada situada, crítica y comprometida con la diversidad y la equidad que demanda la educación chilena.

Agradecimientos

El presente capítulo está vinculado los proyectos:

- ANID, Programa FONDECYT REGULAR 2023, Folio (1230609), titulado “¿Cuándo cambia la normativa de la escuela también debe hacerlo la Formación Docente? impacto del nuevo decreto sobre evaluación, calificación y promoción escolar en la preparación de los/as futuros/as Profesores/as de Educación Física”.

- ANID, Programa FONDECYT REGULAR 2024, Folio (1240883), titulado “¿Cuáles son los procesos de articulación en los conocimientos y didáctica disciplinar en la formación del profesorado de educación física? Impacto de los estándares de la profesión docente en los saberes disciplinares a través de una evaluación recíproca”.
- ANID, Programa FONDECYT REGULAR 2024, Folio (1241373), titulado “Impacto de la ‘política nacional de estudiantes extranjeros’ y las ‘orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros’ sobre la formación del profesorado de Educación Física en la macrozona sur de Chile”.

Referencia

AASLAND, E.; ENGELSRUD, G. Structural Discrimination in Physical Education. The “Encounter” Between the (White) Norwegian Teaching Content in Physical Education Lessons and Female Students of Color’s Movements and Expressions. **Frontiers in Sports and Active Living**, [S. l.], v. 3, p. 1–11, nov. 2021. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/journals/sports-and-active-living/articles/10.3389/fspor.2021.769756/full>. Acceso en: jul. 2025.

AGUILAR-VALDÉS, M.; ALMONACID-FIERRO, A.; SEPÚLVEDA-VALLEJOS, S.; OVIEDO-SILVA, F. Formadores de profesores de Educación Física en América Latina: Una revisión de alcance entre 2009 y 2023. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, [S. l.], v. 58, p. 28–38, jun. 2024. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/106063>. Acceso en: jul. 2025.

AGUILERA-BARRAZA, R.; TOBAR-QUEZADA, P.; ROJAS-MERIDA, L. Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. **Actualidades Investigativas en Educación**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 1–30, abr. 2023. Disponible en: <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/aie/article/view/52961>. Acceso en: jul. 2025.

ANDRADE, H.; BROOKHART, S. Classroom assessment as the co-regulation of learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, [S. l.], v. 27, n. 4, p. 350–372, jul. 2020. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.751168/full> Acceso en: jul. 2025.

ARIAS, P.; FIGUEROA, I.; ITURRIETA, C.; PÉREZ, J. **Análisis del estudiantado extranjero en el sistema escolar, 2024**. Apuntes 73. Santiago: Ministerio de Educación; Centro de Estudios, 2025. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21440/APUNTES%2073_2025_fd02.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acceso en: jul. 2025.

BAEZA-CORREA, J.; BUSTOS-REYES, C.; GUZMÁN-DROGUETT, M.; IMBARACK-DAGACH, P.; MERCADO-GUERRA, J. Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, [S. l.], v. 15, p. 1–25, may. 2022. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/31881>. Acceso en: jul. 2025.

CARRASCO-MELLA, S.; PAZ-MALDONADO, E. Estudiantes migrantes en escuelas chilenas. **Revista Académica UCMaule**, [S. l.], v. 63, p. 56–80, 2022. Disponible en: <https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/919>. Acceso en: jul. 2025.

CARTER-THUILLIER, B.; LÓPEZ-PASTOR, V.; GALLARDO-FUENTES, F.; OJEDANAHELICURA, R.; CARTER-BELTRAN, J. Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, [S. l.], v. 43, p. 36–45, jan. 2022. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/88416>. Acceso en: jul. 2025.

CASTILLO-RETAMAL, F.; SOUZA, R.; BÁSSOLI, A.; DE SOUZA, V.; BARBOSA, A.; DA SILVA JÚNIOR, A. Evaluación en Educación Física escolar: discusiones a partir de la formación de profesores. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, [S. l.], v. 46, p. 179–189, set. 2022. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/93736>. Acceso en: jul. 2025.

CASTRO-PÉREZ, T.; MOYA-MÁRQUEZ, M. El acompañamiento Pedagógico en la práctica profesional presencial o virtual. **Foro educacional**, [S. l.], n. 39, p. 37–77, 2022. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8705928>. Acceso en: jul. 2025.

COLL, C.; MAURI, T.; ROCHERA, M. La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 49–59, 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377004.pdf>. Acceso en: jul. 2025.

CORNEJO-PINO, C.; ALMONACID-RIVERA, E. Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, [S. l.], v. 2, n. 19, jul. 2024. Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/828>. Acceso en: jul. 2025.

CULQUE-NÚÑEZ, C.; MUÑOZ-ESPINOZA, D.; QUINGA-GAVILANES, D.; MENDOZA-AVILA, C. La Educación Física en la inclusión de estudiantes inmigrantes en Ecuador. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, [S. l.], v. 67, p. 1301–1307, may. 2025. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/114727>. Acceso en: jul. 2025.

FERNÁNDEZ-FRANCO, J.; HINCAPIÉ-BEDOYA, D.; APARICIO-HERGUEDAS, J. La reflexividad desarrollada durante las prácticas pedagógicas de formación inicial del profesorado de Educación Física en Medellín, Colombia. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 48, n. 1, p. 89–108, 2022. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000100089&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: jul. 2025.

GALLARDO-FUENTES, F.; CARTER-THUILLIER, B.; LÓPEZ-PASTOR, V. Evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Resultados tras cuatro años de implementación en una universidad pública chilena. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 139–155, 2019. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.1.008>. Acceso en: jul. 2025.

GALLARDO-FUENTES, F.; CARTER-THUILLIER, B.; PENA-TRONCOSO, S.; MARTÍNEZ-ANGULO, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. Critically Analyzing the Incorporation of the Current Regulations on “Evaluation, Grading and School Promotion” in the Initial Training of Physical Education Teachers in Chile. **Interciencia**, [S. l.], v. 48, n. 10, p. 544–551, 2023. Disponible en: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/10/08_7039_E_Gallardo_v48n10_8.pdf. Acceso en: jul. 2025.

GEORGE, E.; GONZÁLEZ-MORENO, P. Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 1–19, 2020. Disponible en: <https://revistacaf.ucm.cl/article/view/624>. Acceso en: jul. 2025.

GILES-GIRELA, F.; VALENZUELA, J.; CERVANTES, C.; GARCÍA, E.; MOYA, R. Competencias adquiridas por el alumnado universitario durante una propuesta de aprendizaje servicio en educación física a partir de incidentes críticos. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, [S. l.], n. 63, p. 37–50, 2025. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9927713>. Acceso en: jul. 2025.

HINOJOSA-TORRES, C.; HINOJOSA-TORRES, C.; ESPOZ-LAZO, S.; ZAVALA-CRICHTON, J.; MARTIN, L.; YÁÑEZ-SEPÚLVEDA, R. Las prácticas en la formación de profesores de Educación Física: Análisis documental de acreditaciones en Chile. **SPORT TK** – Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, [S. l.], p. 9–31, 2024. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10020536>. Acceso en: jul. 2025.

HURTADO-ALMONACID, J.; PÁEZ-HERRERA, J. El modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado de Educación Física. Entre el currículum prescrito y la realidad docente. **Retos**: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, [S. l.], v. 55, p. 736–744, abr. 2024. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/104308>. Acceso en: jul. 2025.

KRICHEVSKY, B. University–School Divide: The Original Problem in Teacher Education. **Human Arenas**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 264–291, jun. 2023. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42087-021-00213-2>. Acceso en: jul. 2025.

LEE, A.; SOLMON, M. Pedagogy Research Through the Years in RQES. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [S. l.], v. 76, n. sup2, p. S108–S121, jun. 2005. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2005.10599293>. Acceso en: jul. 2025.

LÓPEZ-PASTOR, V.; SONLLEVA-VELASCO, M.; MARTÍNEZ-SCOTT, S. Evaluación formativa y compartida en educación. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 5–9, 2019. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844/10921>. Acceso en: jul. 2025.

MINEDUC. **Decreto n° 83/2015**. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2015. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>. Acceso en: jul. 2025.

MINEDUC. **Política nacional de estudiantes extranjeros**. Santiago: División de Educación General, 2018a. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf>. Acceso en: jul. 2025.

MINEDUC. **Guidelines for the Implementation of Decree 67/2018 on Assessment, Grading and School Promotion**. Santiago: Ministerio de Educación, 2018b. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf>. Acceso en: jul. 2025.

MORENO-DOÑA, A.; GAMBOA-JIMÉNEZ, R.; POBLETE-GÁLVEZ, C. Physical Education in Chile: A Critical Analysis of Ministerial Documentation. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 411–427, 2014. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rf5nL5D9zTnwqTKmCFYFp6f/?lang=es>. Acceso en: jul. 2025.

MUJICA-JOHNSON, F. Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, [S. l.], v. 44, p. 605–614, 2022. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/90836>. Acceso en: jul. 2025.

POBLETE-VALDERRAMA, F. AGUILAR, L.; GUTIÉRREZ, L.; CASTILLO, L.; FIGUEROA, C.; GARRIDO-MÉNDEZ, A.; RODRÍGUEZ, K. Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, [S. l.], v. 49, p. 552–563, jun. 2023. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/91443>. Acceso en: jul. 2025.

QUESENBERRY, A.; HAMANN, K.; SANDEN, S.; BATES, A.; HARTLE, L. Examining the Impact of a Year-Long University-School Partnership. **Action in Teacher Education**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 288–304, ago. 2018. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01626620.2018.1486752?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article. Acceso en: jul. 2025.

SECCHI, D. Mejoras en el aprendizaje de la mediación lingüística e intercultural a través de la inclusión de la atenuación. **Foro de profesores de E/LE**, [S. l.], v. 15, dic. 2019. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7202801>. Acceso en: jul. 2025.

SEVERO, A.; CORDERO, M.; SHERER, M.; FUSINATTO, M.; THAISI, M.; BORGES-PINHEIRO, P.; FAGUNDES, P.; HAMMES, R.; JABLONSKI, S.; BAZZAN-FUZINATTO, S.; PEREIRA-RODRIGUES, V. Educação física escolar e teorias de ensino: desafios e possibilidades. **Revista ft**, [S. l.], v. 29, n. 140, p. 46–47, nov. 2024. Disponible en: <https://revistaft.com.br/educacao-fisica-escolar-e-teorias-de-ensino-desafios-e-possibilidades/>. Acceso en: jul. 2025.

SILVA, R.; CÁRIA, N. Pedagogia universitária em construção: desafios e aproximações teóricas. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 25–38, abr. 2018. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/30098>. Acceso en: jul. 2025.

SOUZA DE CARVALHO, R.; CASTILLO-RETAMAL, M.; CASTILLO-RETAMAL, F.; FAÚNDEZ-CASANOVA, C., BASSOLI DE OLIVEIRA, A.; SOUZA, V. Percepciones de profesores en formación sobre las prácticas pedagógicas supervisadas de educación física. **Sportis**: Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 426–446, sep. 2020. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2183/27113>. Acceso en: jul. 2025.

VELOSO-ERAZO, B. **Avances y desafíos para una política de inclusión de estudiantes migrantes con perspectiva intercultural**. Tesis (Magíster en Gestión y Políticas Públicas) — Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2022. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193098>. Acceso en: jul. 2025.

CAPÍTULO 5

LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UDELAR (URUGUAY): TOTALIDAD Y ABSTRACCIÓN

Mariana Sarni Muniz¹
José Luis Corbo Bruno²
Franco Cal Ogues³
David Perez López⁴
Gabriel Mainetto⁵
Lucía Espinosa Pérez⁶
Marcela Oroño Lugano⁷
DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.5

-
- 1 Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF, Udelar).
E-mail: marianasarni@gmail.com.
 - 2 Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF, Udelar).
 - 3 Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF, Udelar).
 - 4 Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF, Udelar).
 - 5 Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
 - 6 Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
 - 7 Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF, Udelar).

Introducción

La evaluación ha sido y es un aspecto sustancial en los diseños curriculares de la formación de profesores/as en Educación Física. Son varios los estudios europeos que enfatizan que la diversidad de significados atribuidos a la evaluación en Educación Física refleja valores personales, principios éticos y posiciones políticas, más allá de cuestiones meramente técnicas (Sicilia *et al.*, 2006), advirtiendo que la forma en que los docentes conciben la evaluación impacta en la selección de sus prácticas las que pueden fomentar o limitar los procesos formativos (Prieto; Contreras, 2008).

También en la región se vienen realizando estudios que sostiene que las concepciones sobre evaluación en la formación docente condicionan el futuro de la evaluación en Educación Física.

En Brasil, Stieg (2022) señala y evidencia la forma en las que las concepciones de evaluación se engendran desde particulares enfoques teóricos, los cuales estarían determinando no solamente la forma de concebir y entender la evaluación, sino de incidir su operativización. La lectura presentada por este autor nos permite evidenciar como las acciones concretas que se desarrollan en el contexto educativo, devienen de anclajes teóricos profundos que dan cuenta de maneras particulares de entender y actuar sobre el mundo. Por este motivo, los docentes en formación deben ser conscientes de los marcos evaluativos que subyacen a estas prácticas evaluativas, que, además, suelen estar naturalizadas.

Cunha de Paula (2022) expresa su preocupación sobre la formación en evaluación de los futuros licenciados, sugiriendo que estos tienden a evaluar del mismo modo en que fueron evaluados. Plantea la necesidad de investigar en qué medida la evaluación está presente como contenido en los planes de estudio y cómo se enseña esta temática.

En Argentina Camilloni (1998) plantea que las teorías y concepciones de evaluación presentes en los programas académicos, influyen directamente en la práctica profesional docente. Subraya que las decisiones pedagógicas de los docentes se sustentan en concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y la función de la escuela, conformando un conjunto de teorías implícitas o explícitas que guían su intervención pedagógica.

En Uruguay (nuestro país), la evaluación ha sido objeto de diversas investigaciones en las últimas décadas. En lo que a la formación de Licenciados en Educación Física refiere, y desde el año 1939 hasta el Plan de Estudios 2017, Sarni, Oroño y Corbo (2022) dan cuenta de cómo los planes de estudio reflejan prácticas históricas y marcos teóricos diversos que se configuran y responden a proyectos político-educativos particulares de cada periodo. Los estudios evidencian cómo la evaluación que se lleva a cabo, estructura y valida las concepciones sobre lo evaluado y, simultáneamente, el mecanismo que emplean y el contenido que fuera objeto de evaluación (Sarni; Corbo; Oroño, 2022).

El mismo colectivo de autores se detienen en la discusión y el análisis de la dimensión política de la evaluación, señalando que, aunque no siempre explícita en los documentos curriculares, define intenciones y sentidos del proyecto educativo. Sumado a lo anterior, otros estudios recogen la percepción estudiantil sobre las prácticas evaluativas, concluyendo que se sostenían en lógicas tradicionales, a menudo enmascaradas a nivel discursivo (Cantera; Pereyra; Pérez, 2017). A modo de ejemplo, Cal (2019) identifica una fuerte tensión entre evaluación y calificación, evidenciada, desde la percepción estudiantil, centrada, principalmente, la adjudicación de notas más que en el interés por evaluar para aprender. En este sentido, la evaluación está enfrascada en una lucha constante contra un sistema meritocrático que prioriza la cuantificación por sobre el desarrollo formativo.

Todo parece indicar que la revisión de las teorías y concepciones evaluativas en los planes, programas y discursos en la formación de docente es fundamental para desentrañar cómo se configura la praxis de formación en evaluación, tanto a nivel programático o curricular, como en términos prácticos. Resulta crucial que los estudiantes – futuros profesores y profesoras – tomen conciencia de las teorías evaluativas en las que se forman, por lo que este estudio buscó (entre otras cosas) contribuir a ese propósito.

La situación actual de la formación en evaluación de los Licenciados/as en Educación Física de ISEF (Uruguay): planes, programas y discursos de sus formadores

El apartado se configura en dos partes. La primera presenta de manera mínima, elementos centrales sobre tres teorías de la evaluación educativa que dan cuenta de la realidad histórico cultural de la práctica evaluativa y su correspondiente devenir institucional en el contexto de la formación inicial docente uruguaya. La segunda aporta en base a su análisis, el estado actual de la formación en evaluación de los licenciados de EF de la Universidad de la República.

1. Tres teorías de la evaluación que disputan el campo de la formación en EF

Más allá de sus enfoques, de su presencia curricular más o menos específica según la época, o de los contenidos incorporados en la materia, la temática estuvo presente en la formación profesional docente desde el Plan 1939 hasta nuestros días.

Analizar la situación actual de la formación pública en evaluación de los licenciados/as en Educación Física uruguayos y, en consecuencia, hacer lo mismo con los planes y los programas de estudio de la carrera requiere, en primer término, explicaciones históricas. En ese mismo devenir se comprende la situación.

El análisis de la conformación del su corpus temático en cada época, da cuenta primero, de la transformación académica del campo de la Educación Física en relación dialéctica con el propio campo de la Evaluación y segundo devela la o las teorías de la Evaluación que más o menos, hegemónicamente, validan su campo en cada época (Sarni; Corbo; Oroño, 2022).

En ese devenir dos teorías de la evaluación disputaron el dominio del campo educativo. Según Sales y Torres las designaron: “la hegemónica” y la “contrahegemónica” (1995). Cada una orientada estratégicamente en el diseño y desarrollo curricular, condiciona aprendizajes, desempeños docentes, relaciones interpersonales y climas institucionales, funcionando como mediadora entre el currículo formal y la práctica educativa.

La primera hegemoniza el campo. Se sostiene en el interés técnico propuesto por Habermas (1990) para la producción del conocimiento. Presupone que lo verdadero se limita exclusivamente a aquello que produce el método científico. En consecuencia, la evaluación que se practica se reduce a lo meramente empírico y enfatiza la medición objetiva de las conductas. Se presenta como atemporal y descontextualizada. El valor (y lo por ella validado) se absolutiza (Chevallard, 2010)⁸ con pretensión de universalidad, propio de la ciencia moderna, fomentando la estandarización y objetivación del sujeto (GRE, 2003). Vinculada a las teorías conductistas del aprendizaje, prioriza la medición observable y el diseño de instrumentos de evaluación estandarizados. En este marco, la evaluación se legitima más por su función certificadora que por su potencial formativo (Prieto, 2008).

La segunda, o contrahegemónica, se sustenta en el interés práctico (Habermas, 1990). De corte hermenéutico, surge como contrapunto a la primera, la hegemónica. Volcada a una finalidad formativa introduce la dimensión operativa del currículo considerando las subjetividades e intersubjetividades que operan dentro del sistema educativo, interpretando necesidades y posibilidades que emergen del diseño curricular y su prescripción (Sarni; Corbo; Oroño, 2022). Aunque superadora de la anterior, termina por configurar a posteriori una nueva hegemonía, funcional al sistema productivo vigente (capitalismo); no alcanza a problematizar los sentidos políticos de la evaluación, ni su relación con los modelos productivos, limitando su capacidad emancipatoria.

Ambas teorías se mantienen disputando el campo de la formación de profesionales de la Educación Física en Uruguay. Su acción de evaluar legaliza cierto tipo de Educación Física, planes de estudio y programas de formación por sobre otros. A la fecha, tales diseños no han hecho más que mantener a la educación/evaluación funcional al mercado productivo, incluso aquellas que se vuelcan a la lógica comprensiva de evaluar para aprender.

8 CHEVALLARD, Y. **¿Cuál puede ser el valor de evaluar?** Notas para desprenderse de la evaluación como “capricho y miniatura”. Conferência de Abertura do 2º Congresso Internacional de didáticas específicas. Buenos Aires, 2010.

Las transformaciones políticas, sociales y económicas recientes de Sudamérica requieren repensar el lugar de la educación en la formación ciudadana, y con ello, el de la evaluación. Sarni y Corbo (2020) proponen una suerte de actualización de la teoría contrahegemónica anteriormente explicada: la teoría revisitada de la evaluación.

En este ensayo, elaboran una línea de acción en evaluación que, al igual que su antecesora, parte del interés emancipatorio (Habermas, 1990). Afirman que toda teoría se construye a partir de variaciones dinámicas en las prácticas históricas de sujetos en su trama concreta, estructurando sus relaciones y determinando sus recorridos. La forma en la que la evaluación se despliega incide en la determinación sobre el lugar del sujeto — y del resto de los sujetos —, dentro del sistema educativo, del sistema productivo y del sistema social. Las prácticas de evaluación en Educación Física, tienden a perpetuar cierto modelo de sujeto, de sociedad y de mundo. Repensar su funcionalidad al sistema productivo, requiere repensar las relaciones que se suceden en ese mundo.

De esto depende impulsar sistemas de evaluación que formen a los sujetos (docentes y estudiantes) para enfrentar y transformar la realidad, en lugar de rendirse ante ella (Sarni; Corbo, 2020). Para esta nueva teoría, resulta fundamental que el estudiante analice cómo el objeto de conocimiento se configura tanto material como subjetivamente dentro de la totalidad de la trama productiva y en el corpus de conocimiento de su formación. De manera crítica, su contribución debe orientarse intencionalmente hacia la praxis social de un proyecto colectivo. Esta acción se ejecuta al incidir no solo en el objeto en cuestión, como por ejemplo la evaluación, sino también en el modelo productivo en su conjunto. Todo esto bajo la premisa de que cualquier objeto cultural se construye en dependencia dialéctica con el sistema productivo, como se sostiene la obra de Sarni y Corbo (2020).

En definitiva, la evaluación no es una práctica aislada, sino una expresión de relaciones de poder que modelan los sistemas educativos. La teoría revisitada busca desafiar las estructuras existentes, promoviendo una evaluación contextualizada y crítica, capaz de contribuir a la transformación social.

2. Las concepciones

Las teorías de la evaluación se inscriben y consolidan en el accionar de las prácticas de enseñanza del profesorado universitario, orientándola hacia fines particulares y cargándolas de sentidos. Entre teorías, surgen distintas concepciones de evaluación, que influyen en la interacción cotidiana de estos docentes con sus colegas y con sus estudiantes (Hidalgo Ferran; Hernández-Castilla, 2015; Hidalgo; Murillo, 2017).

De carácter complejo, se originan a partir de la experiencia del sujeto y, eventualmente, se desarrollan y consolidan en su accionar concreto. Comúnmente consideradas como disposiciones individuales, se construyen a partir de interacciones intersubjetivas conformadas por elementos de índole social. Se engendran y fundamentan en espacios compartidos, dialógicos, de discusión propios, por ejemplo, del ámbito académico, e integran aspectos afectivos, emocionales, cognitivos, socioculturales, ideológicos, económicos y políticos.

Mas allá de las relaciones existentes entre las concepciones de evaluación y las prácticas, no sería adecuado considerar que ambas se materializan linealmente en la realidad. La forma en la que actúa el docente es el resultado de sus concepciones en articulación con otros elementos tales como: las características del saber que se enseña y evalúa, los estudiantes a los que se dirige la práctica, los contextos en los que se desarrolla, entre otros (Hidalgo; Murillo, 2017).

Hidalgo y Murillo (2017, p. 117) sostienen que las concepciones de evaluación se arraigan a cómo los docentes “[...] han sido evaluados siendo alumnos y, espacialmente, a cómo han sentido, vivido y gestionado la evaluación a lo largo de su escolaridad”.

Las concepciones materializadas en los planes de estudio afectan determinadamente las concepciones de docentes y estudiantes.

Los apartados de evaluación de los programas que conforman un plan de estudio arrojan información relevante sobre las directrices que seguirá una institución, en tanto impactan sobre las concepciones de su profesorado. En ellos convergen teorías y se materializan concepciones de

evaluación generadas a partir de transformaciones en la realidad práctica de los sujetos encargados de discutirlos y elaborarlos, y, curiosamente, el efecto de dichas teorías se reintegra constantemente a la realidad práctica de estos y de otros sujetos que las habitan (Sarni; Corbo; Oroño, 2022).

La disputa académica, teórica y política que se produce en la elaboración de programas de estudio, y las decisiones asociadas a la evaluación que su texto, consciente o inconscientemente impulsa, en cierta medida determinan su futuro y el de la formación docente en cuestión. Pero, además, en el caso de este tipo particular de formación, resuena en todas aquellas instituciones que reciben a los sujetos formados en ellas.

Hidalgo y Murillo (2017) y Stieg (2022) se han ocupado de clasificar diversas concepciones de evaluación presentes entre el profesorado. El apartado hace el ejercicio de ubicarlas en el marco de algunas de las teorías desarrolladas anteriormente.

El cuadro 1 aporta las concepciones de evaluación vinculadas con la teoría hegemónica que fuera desarrollada oportunamente.

Cuadro 1 – Concepciones de evaluación asociadas
a la teoría hegemónica de la evaluación

Concepción de Evaluación	Descripción	Características
Evaluación Burocrática	Parte de la burocracia educativa, busca acreditar saberes y habilidades.	<ul style="list-style-type: none">- Demandas institucionales.- Despojada de valor formativo. Instrumentos pre-elaborados por agentes externos.
Evaluación para Medir	Enfocada en el resultado final y cumplimiento de objetivos curriculares.	Instrumento de medición específico. Alta objetividad y universalidad. Asignación de valores numéricos y rendición de cuentas.
Evaluaciones Estandarizadas	No es una concepción en sí misma, pero tiene un rol destacado en la educación.	<ul style="list-style-type: none">- Inferencias sobre aprendizajes generales.- Datos estadísticos sin apreciación individual- Usadas como indicadores de calidad educativa a nivel internacional.

Fuente: Elaborada por sus autores.

La transformación del campo de la dinámica del campo educativo/ social, implicó replantear estas concepciones y buscar alternativas que prioricen la formación del estudiante, reconociendo la diversidad y complejidad del aprendizaje en contextos educativos.

Una nueva teoría, contrahegemónica a la predominante, y nuevas concepciones asociadas a esta, disputan el poder del campo. Anclada al interés práctico (no así al emancipatorio, que, de hecho, ni siquiera es mencionado) surge la evaluación formativa (López Pastor *et al.*, 2006).

Como concepto aparece en la década de 1960 de la mano de Michael Scriven. Aunque en sus inicios refiriera específicamente a la evaluación curricular, tiempo después y debido a la popularidad y relevancia que adquirió dicha noción, se extendió su uso a la evaluación del aprendizaje (Elizalde Salazar *et al.*, 2024).⁹ En la literatura especializada aparecen diferentes formas de aludir a ella (cuadro 2).

Cuadro 2 – Concepciones de evaluación formativa (continúa)

Concepto en español e inglés o francés	Definición
Evaluación Formativa (<i>Formative assessment</i>)	Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. La mejora tiene una triple finalidad: (a) que el alumnado aprenda más, (b) que el profesorado mejore su práctica docente; y, (c) poder mejorar sobre la marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo durante el trimestre, cuatrimestre o curso académico
Evaluación para el Aprendizaje (<i>Assessment for learning</i>)	La evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación. Algunos autores lo consideran como sinónimo del término “Evaluación formativa”

9 ELIZALDE SALAZAR, R.; SANTILLÁN MARTÍNEZ, A.; RIVERA ELIZALDE, E. Avaliação formativa vs provas padronizadas. A ausência dos elementos socioculturais para a avaliação do aprendizado. **Avaliação Txala México**, [S. l.], p. 1-10, 2024. Disponible en: <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2024/A260.pdf>.

Cuadro 2 – Concepciones de evaluación formativa (conclusión)

Evaluación orientada al aprendizaje (<i>Learning-Oriented Assessment</i>)	Hace referencia al desarrollo de capacidades de autorregulación del propio aprendizaje y del aprendizaje a lo largo de la vida. Para algunos autores está fuertemente relacionado con la participación del alumnado en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluación auténtica.
Evaluación Formadora (<i>Evaluation Formatrice</i>).	Promueve la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto, hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador.
Evaluación Auténtica (<i>Authentic Assessment</i>)	Las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación deben estar claramente aplicadas en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje, o claramente relacionados con competencias profesionales. Por tanto, se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real. También le da importancia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación.
Evaluación integrada (<i>Integrated Assessment</i>)	Defiende que los sistemas y procesos de evaluación deben estar integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, formando una parte lógica del mismo, no un simple apéndice final con la única pretensión de calificar. Entiende que las propias actividades de aprendizaje deberían formar parte de los procesos de evaluación, sin necesidad de realizar tantos exámenes o pruebas como suele ser habitual actualmente. Algunos autores entienden que la evaluación integrada también debe suponer la integración del alumnado en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el aula.
Evaluación Alternativa (<i>Alternative Assessment</i>)	Técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar

Fuente: López Pastor y Pérez Pueyo (2017, p. 40-41).

La evaluación formativa es un proceso continuo que apela a la flexibilidad y asume su carácter dinámico, siendo responsabilidad del profesorado la constante interpretación acerca de los resultados expresados por el estudiantado a partir de las instancias de evaluación propuestas. La toma de decisiones se engarza bajo la vigilancia continua del proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza, generando así un estado

acumulativo. Se busca a partir de la observación, monitoreo y análisis, potenciar los aspectos positivos e identificar aquellos que deban ser espacialmente atendidos (Stieg, 2022).

Esta concepción de evaluación presenta ciertos matices o acepciones – cuadro 3 – dependiendo de: (a) la participación del estudiantado en la construcción y puesta en marcha de la evaluación, (b) la utilización del bagaje intelectual, experiencial y la motivación del estudiante, y (c) la lógica institucional bajo la que se proyecta la enseñanza y la evaluación.

Cuadro 3 – Acepciones de la evaluación formativa

Acepciones	Descripción	Características
Evaluación Formativa - Consensuada/ Compartida	Fomenta la comunicación continua entre evaluador y evaluados, basándose en criterios claros conocidos desde el inicio del proceso.	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculo dialógico entre estudiantes y docentes. - Promueve la participación activa del aprendiz. - Democratiza la práctica evaluativa dentro de la comunidad educativa.
Evaluación Formativa – Significativa	Potencia el bagaje intelectual del estudiante, utilizando su motivación y experiencias previas como insumos para un aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación a las particularidades de cada estudiante. - Relación entre nuevo material y conocimientos previos. - Fomento de la relevancia del aprendizaje.
Evaluación Formativa - por Competencias	Se centra en evaluar competencias específicas del individuo para resolver problemas, proporcionando información continua sobre su desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque en la eficacia y eficiencia en la resolución de problemas. - Evaluación en momentos específicos del proceso. - Enmarcada en un proyecto social de formación.

Fuente: Elaborada por sus autores.

Finalmente, la teoría de evaluación “revisitada” concebiría una evaluación transformadora o para la praxis (cuadro 4). Debe contribuir a la autonomía del sujeto, comprendiendo el hecho educativo/social como unidad básica. La concepción de evaluación como respuesta a lo hegemónico, implica considerar a la realidad como una construcción social y no como

algo neutro u objetivo, externo al individuo. Se dilucida como una instancia formativa y emancipatoria para los sujetos comprendidos en ella y que contribuye a la intervención y transformación de lo socialmente establecido. Esta práctica se proyecta desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la participación. La evaluación se piensa de forma conjunta, comunicando a los estudiantes la información y datos considerados relevantes, buscando evidenciar las necesidades del estudiantado. Por otra parte, debe concebirse como una práctica justa, éticamente orientada y guiada por los principios de transparencia, motivación y participación/negociación.

Cuadro 4 – Acepciones de la evaluación revisitada

Acepciones	Descripción	Características
Evaluación para la praxis (o la transformación)	Es posible si su acción se proyecta sobre el mundo, proponiendo una acción dialéctica sobre los objetos de enseñanza, en la búsqueda de la justicia social.	<ul style="list-style-type: none"> - Confronta a la red de significados históricos que conforman el campo evaluado - Cuestiona al sujeto/colectivo evaluador/evaluado (y la evaluación a partir de ello). - Se asume dentro del proyecto colectivo/social en el que se propone (supera los procesos de abstracción). - Se configura como construcción colectiva enclavada en el marco de aquel proyecto socio-histórico que le otorga sentido.

Fuente: Elaborada por sus autores.

La praxis en evaluación sería entonces: “[...] aquella acción políticamente fundada que, con intereses transformadores, asume como condición de posibilidad el enfrentarse dialécticamente con los objetos de conocimiento devenidos en objetos de enseñanza” (Sarni; Corbo; Oroño, 2022, p. 392). Tales objetos, en particular en educación, se entran a una red de significados propios de su campo que deben ser confrontados porque conforman el proyecto social que debe ser cuestionado y cuestionador de aquellos que es evaluado para otorgar valor, y de aquello que, por no serlo, es devaluado, valorando en estos casos sus efectos para la formación del sujeto y de las sociedades que integra y sostiene en sus praxis.

Es menester destacar que en un mismo sujeto podrían coexistir diferentes concepciones, lo cual se traduciría también en los programas que elaboran (sobre todo teniendo en cuenta que participa más de una persona en su construcción). En este mismo sentido, los sujetos (tanto docentes como estudiantes) no se ubicarían únicamente en una concepción de evaluación, sino que, por el contrario, independientemente que evidencien más afinidad con una de ellas, sus creencias dilucidan elementos o características de otras concepciones (Hidalgo; Murillo, 2017).

3. Los discursos de los docentes formadores

Los discursos del cuerpo docente formador de la Licenciatura en Educación Física de Udelar fueron recuperados recurriendo al análisis de contenidos del apartado específico sobre evaluación incluido en los 53 programas de las distintas unidades curriculares (UC) que componen el Plan de Estudios.

Estas unidades curriculares se administran en cuatro Departamentos Académicos (DA): Educación Física y Deporte (EFyD), Educación Física y Prácticas Corporales (EFyPC), Educación Física Tiempo Libre y Ocio (EFT-LyO) y Educación Física y Salud (EFyS).

Cada documento permitió – de manera secundaria – relevar la particular mirada sobre la evaluación de los equipos docentes, y asociarse tanto a las perspectivas teóricas como a diversas concepciones implícitas en el texto curricular, en el intento de dilucidar en qué se fundamentan, qué dicen y qué callan. Cabe resaltar que las fuentes recuperadas son los documentos que, entre otras cuestiones, definen el sentido, e incluso las formas, en las que sostienen las prácticas de evaluación de los contenidos disciplinares de cada materia.

El primer análisis realizado (tabla 1) permitió establecer la correspondencia entre los programas de cada departamento académico y las teorías de la evaluación que subyacen en la letra de cada componente específico. Se tomó como fuente de información la redacción de los apartados de evaluación presente en cada uno de los programas de las UC que forman parte de la malla curricular de la LEF de ISEF. A su vez, se descri-

minaron dichos programas por DA de pertenencia, asignando una quinta categoría a aquellas UC que son transversales y, por tanto, no dependen de un DA exclusivamente.

Mediante un análisis documental intencionado teóricamente, se profundizó en evidenciar y comprender que teorías y concepciones de evaluación condensaba la redacción de cada uno de estos apartados de cada programa (UC). Este proceso permitió en primera instancia conseguir información descriptiva y cuantitativa acerca de la prevalencia cada teoría y concepción de evaluación en los distintos DA.

Tabla 1 – Teorías de la evaluación

Teorías de la evaluación	N° de programas distribuido por Departamentos Académicos					Total (n=53)
	EFyD	EFyS	EF,TLyO	EFyPC	Transversales	
Teoría hegemónica	0	2	0	0	0	2
Teoría contrahegemónica	13	6 (2)	6	12	4	41
Teoría revisitada	0	0	1	1	0	2
Sin datos suficientes	4	2	1	1	0	8
Total de programas	17	10	8	14	4	53

Fuente: Elaborada por sus autores.

Como es posible apreciar a partir de los datos extraídos de la tabla, la teoría de la evaluación que posee una prevalencia significativa es la contrahegemónica, estando presente en el apartado evaluación de un total de 41 documentos, lo que representaría el 77% de los programas del Plan de Estudios 2017. Si lo analizamos por DA, se observa nuevamente que es la teoría que posee más representatividad. La teoría hegemónica, por su parte, solo es evidenciada en dos de los programas, particularmente pertenecientes al departamento de EFyS, aunque en ambos casos, estos apartados parecen entremezclar teóricamente con la teoría contrahegemónica. Por su parte, la

teoría revisitada, correspondiente al interés emancipatorio, solo se puede vislumbrar en dos de los programas, pertenecientes a los departamentos de EFyPC y EFTLyO respectivamente.

Por su parte, en ocho ocasiones el texto sobre evaluación no posee información suficiente para arriesgar una teoría en particular. En ellos se menciona principalmente cuáles serán los dispositivos por utilizar o los mecanismos de evaluación (se alude principalmente a las formas). Y, por más que estos ofrezcan algún indicio de cuál es la noción existente, sería demasiado aventurada una deducción con tan poca información.

Las concepciones de evaluación se sistematizan en la tabla 2. En ella puede observarse que la letra del componente puede sumarse a más de una concepción, en tanto no son excluyentes entre sí en todos los casos. Teniendo en cuenta la predominancia de la teoría contrahegemónica de la evaluación que se evidenció en todos los departamentos académicos (tabla 2), no es descabellado esperar que las concepciones de evaluación se configuren desde una lógica comprensiva.

Tabla 2 – Concepciones de evaluación por DA

Concepciones de evaluación	Departamentos Académicos			
	EFyD	EFyPC	EFTLy O	EFyS
Para medir	0	0	0	1
Burocrática	8	1	0	2
Formativa	14	12	14	14
Para la praxis	0	1	1	1
Totales	22	14	15	18

Fuente: Elaborada por sus autores.

Las constelaciones de la evaluación en el Plan de Estudios 2017

Partiendo de la noción de “constelaciones” de Walter Benjamin, proponemos analizar la evaluación que, como se ha expresado, domina el escenario de la formación de los licenciados en educación física en el Plan 2017 y que

depende dialécticamente del universo total en el cual se configura y dentro del cual deviene. Además, se buscará representar de forma gráfica lo que dicha evaluación supone valiéndonos de la teoría de las constelaciones que esbozaba Benjamin (2016).

En primer lugar, es preciso tener presente que, cuando una práctica a la cual se define como contrahegemónica se visualiza como la preponderante dentro de un escenario educativo o cualquier otro espacio práctico, el hecho práctico debería provocar un movimiento en el concepto en tanto este último se supone la representación mimética del primero. Es decir que hablar de una evaluación contrahegemónica como una práctica que atraviesa la mayoría de las unidades curriculares o, por lo menos, sus diseños, es contradictorio hasta tanto no se aclare, como se hará en este caso, que aquello a lo que llamamos contrahegemonía se ha configurado hoy como una nueva hegemonía.

Lo dicho anteriormente no es problemático ni mucho menos, sino que responde a la realidad de la mirada gramsciana. Gramsci (2023), dialéctico confeso, no aceptaba la quietud. Para el autor, todos los objetos prácticos devienen de forma permanente encausados en una determinada dinámica social que se sostiene en sus procesos productivos. No obstante, y tal como se desprende del análisis realizado con anterioridad, es menester del educador valorar críticamente hacia dónde se mueve esa hegemonía. No parecería muy auspicioso, a modo de ejemplo, una nueva hegemonía que siga reproduciendo desigualdad.

Volviendo sobre Benjamin, hecha la salvedad y valiéndonos de la aclaración realizada, continuaremos apelando el uso del concepto de evaluación contrahegemónica. Como se expresaba anteriormente, toda práctica se sostiene sobre una estructura teórica que, aún sin revelarse, oficia de cimientos para justificar su ser y su hacer. La evaluación contrahegemónica cuenta con varios supuestos - cosas en las que no indaga pero que las afirma sin afirmarlas -, que intentaremos analizar, en línea con lo que supone puede generar el retorno de la práctica evaluativa sobre el mundo. Para eso unificaremos las categorías descriptas como desagregado y tomaremos elementos comunes a la evaluación formativa y compartida, a la evaluación significativa y a la evaluación por competencias.

Ancladas en un enfoque hermenéutico, las prácticas de evaluación contrahegemónicas que deberían aparecer en los docentes, en línea con lo que los diseños curriculares plantean, se sostienen en un proyecto de construcción ciudadana amparado en un marco axiológico plausible de ser reproducido sin cuestionamientos mediante. Es decir que aquellos que gestionan la educación construyen una idea de “bien” y de “buen sujeto” para una “buena sociedad”.

En línea con lo anterior, proponen socializar la evaluación sobre la acción evaluativa e inclusive, para el caso de la evaluación significativa, plantean la necesidad de establecer relaciones cognitivas entre la construcción primaria del mundo que poseen los sujetos de evaluación y el objeto a evaluar. Es decir que propone que alumnos y alumnas conozcan los dispositivos con los cuales serán evaluados a la vez que sean capaces de saber para qué son evaluados.

La afirmación anterior no contempla las restricciones iniciales de los sujetos de aprendizaje sobre el acceso al saber ni considera los diferentes niveles de comprensión de la realidad que tienen los sujetos dada su condición material. La conciencia es, ante todo, un producto del mundo práctico y está por tanto condicionado por estructuras de clase, como expresaba Lukács (1969). Significar un objeto de enseñanza para aquellos sujetos cuya condición de clase los ha limitado en la construcción y lectura del mundo, supone, en general, la reproducción de las relaciones productivas y, por tanto, la reproducción de la desigualdad. En general, dicha reproducción suele ser mayor que en modelos técnicos ya que los docentes, para facilitar los procesos comprensivos, optan por nivelar hacia abajo, omitiendo la obviedad de que por llegar con menos recibirán menos en términos de conocimiento, y, eventualmente, serán a los que en menor medidas se les exija en la práctica evaluativa.

Si analizamos lo anterior en su proyección hacia el mundo, podemos observar que ciertas prácticas evaluativas que suelen sonar políticamente correctas, pueden ser más dañinas inclusive que las tradicionales, dado que estas últimas son más fáciles de cuestionar por su carácter anacrónico. Por otra parte, un sistema de reproducción ampliada, moralmente impostado, romántico y axiológicamente sostenido, es una herramienta

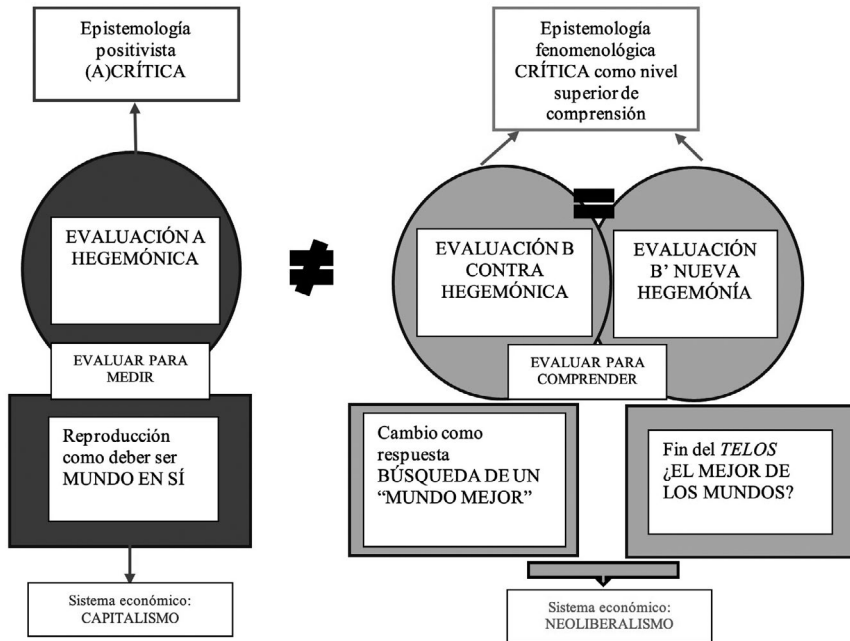
de reproducción de desigualdad capaz de aumentar la brecha mucho más de lo que suponemos. Su daño potencial es altísimo y su capacidad de encubrir sus acciones en aún más peligrosa.

Un elemento más es la estructura axiológica a la que referimos. En general, la moral dominante es la de la clase dominante. Los supuestos “buenos valores” que cualquier propuesta evaluativa hermenéutica reproduce no son otros que los valores de la clase dominante los que no parecería necesario cuestionar, dado su potencial ético normativo. Otro elemento necesario de develar si de lo que se trata de de construir un nuevo proyecto colectivo que atienda los problemas evidentes de la justicia social.

Volviendo sobre Benjamin (2016), es preciso destacar que al autor le atraía la posibilidad de dibujar las ideas. Con esas intenciones, hurgaba en la trama de los conceptos y los ataba, estableciendo relaciones y develando estructuras totales, absolutas y dependientes a la vez. Entendía Benjamin que solamente cuando se encienden la totalidad de los elementos de la constelación, cuando se iluminan todos los conceptos, es posible llegar a la comprensión de la totalidad de la idea (cita). No obstante, el dibujo no es una mera abstracción, sino que es una representación de una idea en el mundo, buscando avanzar sobre la totalidad del mundo práctico.

Intentaremos, por tanto, proponer una constelación para la teoría contrahegemónica (figura 1) buscando que su sola mirada habilite en quien la vea y la comprenda, para la comprensión de aquello que una práctica puede lograr dada su incidencia en el mundo real, dado su potencial de acción sobre los sujetos.

Figura 1 – Constelación para la teoría contrahegemónica de la evaluación



Fuente: Elaborada por sus autores.

La figura 1 pretende ilustrar la situación que se ha descrito al respecto de la evaluación y de la evolución de la evaluación. En principio y en el primer estadio, nos encontramos con prácticas evaluativas con las que se enfrentaron los nuevos planes, es decir aquello que venían haciendo los docentes en términos de evaluación. Dichas prácticas se sostenían, como se ha venido afirmando, en diversas concepciones de mundo, de formación y propiamente de evaluación, entre otras cosas. Todo eso asociado con la idea de un mundo "en sí", un mundo que debe reproducirse tal cual es y cuyas estructuras hay que aceptar por responder a una suerte de esencia humana. Se trata, en este caso, de una evaluación hegemónica, es decir de una práctica que poco se propone transformar sobre el mundo y que, por tanto, poco piensa en transformarse ella misma.

Un cambio de plan que responde a nuevas miradas teóricas supone un enfrentarse con el mundo práctico. Lo que se cambia en términos

programáticos es porque se supone que debería promover un proceso dialéctico del cual deviene, en el mejor caso, una nueva práctica. El plan 2017, como se ha puesto de manifiesto, instaló la idea de transformar la evaluación enfrentándose a ella y la evaluación contrahegemónica comenzó, progresivamente, a instalarse como nueva práctica.

En virtud de que, en términos materiales, el poder de la práctica supone la instalación de una nueva estructura discursiva que trasciende los planes y que se instala también en el pensamiento de los docentes, en su conciencia, la evaluación contrahegemónica arrastró viejas prácticas acompañada en su recorrido por nuevas nociones de mundo, de formación y de evaluación, nociones que, en principio, se transformaron progresivamente en una nueva hegemonía.

Como se ha expresado, hoy podríamos decir que la evaluación contrahegemónica es la nueva hegemonía o hegemonía B, en el dibujo. No obstante, el dibujo expresa como la nueva hegemonía, de no pensarse también como estadio de tránsito puede suponer el telos, el cierre del ciclo, y construir un estado de quietud que acabe nuevamente por transformarse en una práctica reproductivista, igual o más fuerte que la hegemonía A. Dicho de otra forma, el problema radicaría en asumir que se ha llegado a la mejor de las prácticas posibles, entendido el *telos* como el estadio máximo de superación, algo similar al fin de la historia.

En definitiva, el dibujo ilustra procesos e ilustra posibles estadios de supuesta quietud los cuales, en general, suponen la reproducción sistemática de lo que, hasta el momento, han sido prácticas desiguales e injustas. Suponer el mejor de los mundos posibles es, en cualquier caso, suponer arribar a la mejor de las prácticas evaluativas lo que, en definitiva, deviene en el mismo nivel de quietud que se postulaba al comienzo.

Conclusiones y posibles líneas de acción

El capítulo invita al lector a avanzar en una reflexión crítica sobre la evaluación en la formación de licenciados en educación física, resaltando su papel fundamental en la construcción de un sistema educativo que tome recaudos sobre su importancia.

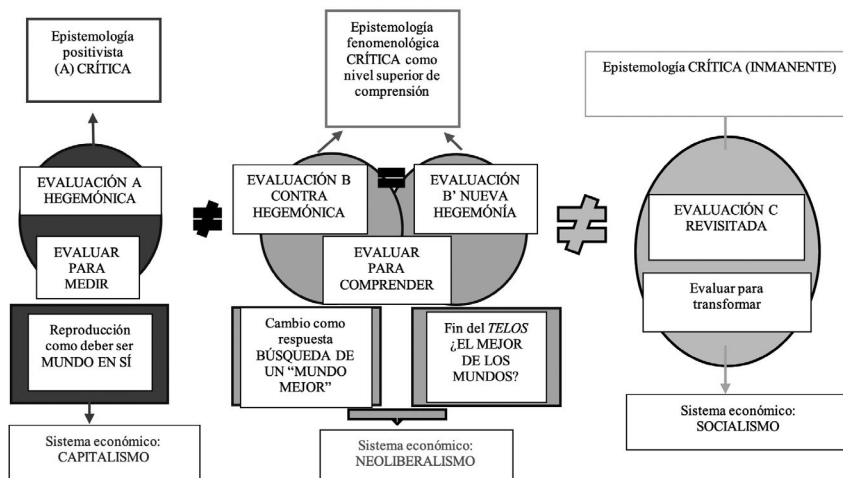
Da cuenta la diversidad de teorías que permiten analizar el objeto de estudio, la evaluación entre las que se pueden identificar diversas concepciones. Teorías y concepciones circulan de manera dinámica entre el estudiantado y el colectivo de formación docente. Esta diversidad se instala en las prácticas pedagógica que se suceden en el centro de formación.

Da cuenta, además, que en la LEF de ISEF-Udelar, la evaluación puede explicarse con una prevalencia de la teoría contrahegemónica, centrada en concepciones formativas. Ello imprime una formación que se aleja de la hegemonía clásica de una lógica tradicional de la evaluación/medición o de la evaluación/calificación, pretendidamente objetiva, entendida como herramienta y vinculada a temporalidades de una Educación Física pasada, que aún no alcanza a implicarse en la lógica de la praxis, de la transformación social.

El capítulo da cuenta de cómo el carácter político – no técnico – de la evaluación, forma al sujeto que, a la vez, se forma en un colectivo contextualizado y dinámico, configurando constelaciones que fijan aquella contrahegemonía que se erige como la nueva, al menos en los discursos que aparece comprendidos en los documentos curriculares analizados. Y cómo las ideas de evaluación están profundamente arraigadas a la historia en que los sujetos han sido evaluados en el pasado, lo que influye en la predominancia de la constelación.

De cierta manera, además, la determina; y con ello coloca limitaciones en los programas de formación, propias de los sujetos que viven y habitan el mundo. Ello resalta la importancia de la sospecha, necesaria siempre para mantener el movimiento (figura 2), y del interés por enfatizar marcos evaluativos críticos para una práctica que los valida dinámicos, como lo es la propia práctica de la evaluación.

Figura 2 – Dinámicas históricas de la evaluación



Fuente: Elaborada por sus autores.

Todo parece indicar que es necesario seguir explorando localmente y en red latinoamericana este escenario que vigilen la integración de la evaluación a la formación de forma intencionalmente crítica. Ello implicará al proyecto social que el profesorado de EF pueda aportar a construir para nuestro país pues, como se ha dicho, la evaluación que ellos y ellas practican se dimensiona en sus prácticas profesionales, especialmente en aquellas que se llevarán a cabo en la universidad y, sobre todo, en el ejercicio de la profesión en el sistema educativo.

No olvidemos que las formas en las que se evalúa influyen en la construcción de sociedades democráticas y justas. Todo parece indicar que la investigación en materia de evaluación educativa es una tarea central de la universidad, para repensar esta práctica para el contexto de justicia social que todos y todas imaginamos.

Referencias

BENJAMIN, W. **Libro de los pasajes**. Madrid: Ediciones Akal, 2016.

CAL, F. **Buenas prácticas de evaluación en Educación Física: la perspectiva del estudiante universitario.** 2019. 218 f. Tesis de grado (Licenciatura en Educación Física) – Universidad de la República, Montevideo, 2019.

CAMILLONI, A. A qualidade dos programas de avaliação e dos instrumentos que o integram. *In:* CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E.; PALOU DE MATÉ, M. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.** 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CANTERA, L.; PEREYRA, G.; PÉREZ, D. **La evaluación en ISEF desde la perspectiva del docente.** Montevideo: Udelar-ISEF, 2017.

GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel.** Madrid: Ediciones Akal, 2023.

HABERMAS, J. **Conocimiento e interés.** Madrid: Taurus, Alfaguara S.A., 1990.

HIDALGO, N.; MURILLO, F. J. Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. **Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, [S. l.]**, v. 15, n. 1, p. 107-128, 2017. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/6965/7290>. Acceso en: 30 nov. 2025

HIDALGO-FERRÁN, N.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. O que é uma avaliação justa? Concepções dos docentes sobre a avaliação do aprendizado dos estudantes. *In:* **Compilado, investigar com e para a sociedade.** v. 2. Espanha: Aidipe, 2015. p. 1257-1266.

LÓPEZ PASTOR, V. M. *et al.* La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. **Retos, [S. l.]**, v. 10, p. 31-40, 2006. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/35061>. Acceso en: 30 nov. 2025

LÓPEZ PASTOR, V.; PÉREZ PUEYO, Á. **Buenas prácticas docentes:** Evaluación Formativa y Compartida en Evaluación. Experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, s.d.

LUKÁCS, G. **Historia y conciencia de clase.** México: Grijalbo S.A., 1969.

PRIETO, M.; CONTRERAS, G. Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. **Escritos pedagógicos, [S. l.]**, v. XXXIV, n. 2, p. 245-262, 2008. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015. Acceso en: 30 nov. 2025.

SALES, M. T.; TORRES, G. Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación. **España Pedagógico**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 155–178, 1995. Disponible en: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/download/14495/114117061>. Acceso en: 30 nov. 2025.

SARNI MUÑIZ, M.; CORBO BRUNO, J. L. La evaluación en Educación Física: más allá del control social. **Educación Física y Deporte**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 137–165, 2020. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/340354>. Acceso en: 30 nov. 2025.

SARNI, M.; CORBO, J. L.; OROÑO, M. ¿Qué evaluación, qué Educación Física? Revisión a partir de los programas de formación en Educación Física en Educación Superior. In: DOGLIOTTI, P.; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. **Desarrollos actuales de investigación en Educación Física en Uruguay**. 1. ed. Montevideo, Uruguay: Tradinco, 2022. p. 371–397.

SICILIA, A. *et al.* La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. **Motricidad**: European Journal of Human Movement, [S. l.], v. 17, p. 71–93, 2006.

STIEG, R. **Autores, teorías y concepciones de evaluación**: un análisis comparado en la formación de profesores de educación física en siete países latinoamericanos hispanohablantes. 2022. 391 f. Tesis (Doctorado en Educación Física) — Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória, Brasil, 2022.

CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN Y PROFESORADO: TRADICIONES, CONTROVERSIAS Y TENDENCIAS

Andrea Rodríguez¹

Oswaldo Ron²

DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.6

Introducción

El presente capítulo trata sobre la evaluación que se sostiene en la formación de profesores y profesoras, en y sobre las prácticas de la enseñanza en las escuelas de los sistemas educativos formales, en el Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En Argentina, así como en otros países de Latinoamérica, las prácticas evaluativas, han ido tomando rasgos según los diferentes enfoques teóricos que fueron iluminando la educación en distintos momentos de la historia.

Por esta razón, la evaluación como parte de los procesos formativos, en algunas circunstancias es resistida o no reconocida, dejando dicha práctica

1 Universidad Nacional de La Plata (UNLP). E-mail: arodriguez@fahce.unlp.edu.ar.

2 Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

para el cierre de una unidad didáctica, para la mejora y ajustes de una planificación, para la verificación de aprendizajes por parte de los profesores y profesoras formadores, entre otros usos posibles, eludiendo así usos significativos y sustanciales como, por ejemplo, la capacidad de profundizar en el análisis de los propios aprendizajes durante el desarrollo de las situaciones de enseñanza por parte de los y las estudiantes-practicantes.

El objetivo general que nos proponemos en este capítulo es revalorizar el significado de la evaluación en los trayectos de formación inicial de los profesores y profesoras en Educación Física. Los objetivos específicos que orientan la escritura responden a: revisar y reponer las tradiciones evaluativas en la formación, analizar e interpretar voces de los y las estudiantes-practicantes acerca de la evaluación de sus propias prácticas, plantear nuevos desafíos relacionados con la evaluación como práctica que acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

La metodología de trabajo es de orden cualitativo de corte exploratorio e interpretativo. Los análisis realizados resultan de un cuerpo de teorías vinculadas con las concepciones sobre evaluación que se tensionaron con: programas de algunas asignaturas del profesorado relacionadas con saberes propios del campo de la Educación Física; y, con las voces, argumentos y prácticas de los estudiantes-practicantes que realizaban sus prácticas pedagógicas en escuelas secundarias de los sistemas educativos formales en el marco de la cursada de la materia Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (OyPEEF2) (Rodríguez, 2023). Las técnicas que se aplicaron fueron: análisis de documentos (programas de asignaturas del Plan de Estudios (2000) del Profesorado en Educación Física FaHCE-UNLP), encuestas y entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes-practicantes.

De este modo, se revisaron posicionamientos político-pedagógicos y posturas relacionadas con la evaluación en la formación de profesores y profesoras en Educación Física y las concepciones e ideas que sustentan los estudiantes-practicantes sobre la misma.

Para la presentación del capítulo, se tomaron como antecedentes ideas elaboradas en las tesis doctorales de ambos autores. Una de las tesis es

Nociones de cuerpo educado en la formación superior: El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000–2017) (Ron, 2019). Este estudio se focaliza en:

[...] cómo y por qué el Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la UNLP (2000–2017) en tanto dispositivo de formación docente de las carreras homónimas, delimita, normaliza, fabrica, nomina, construye, por lo tanto, conceptualiza las nociones de cuerpo educado (Ron, 2019, p. 33).

En este sentido, en la tesis se analizan programas de asignaturas de los distintos trayectos de formación tales como, el Trayecto Biomédico, el Trayecto de Formación General, el Trayecto de las asignaturas de Educación Física y el Trayecto de las Teorías de la Educación Física.

La segunda tesis de referencia se titula *“Las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Saberes, sentidos y creencias de los y las estudiantes”* (Rodríguez, 2024, p. 11), que centra su atención:

[...] en los estudiantes, en tanto futuros enseñantes de la Educación Física, atendiendo sus intereses, inquietudes, expectativas, temores, conocimientos, deseos de exponer sus ideas, sus preocupaciones y sus interpretaciones de las prácticas de la enseñanza, lo que permitirá relevar sentidos, hasta aquí poco relevados, en relación con sus conocimientos y ciertas creencias, que ellos ponen de manifiesto durante este período en la formación de grado y que reconfiguran o no luego de finalizado.

En consecuencia, consideramos la organización del capítulo, del siguiente modo: en primer término, se realiza un breve recorrido teórico sobre distintas concepciones sobre evaluación; en segundo término, se analiza el lugar que ocupa la evaluación en los programas del Trayecto de las asignaturas de Educación Física que se desprende de la primera tesis que se expone; en tercer término, se relevan los sentidos que los

estudiantes–practicantes le otorgan a las prácticas evaluativas cuando llevan a cabo las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias como requisito obligatorio de la obtención de la promoción y acreditación de la asignatura OyPEEF2, y en cuarto y último término, compartimos una serie de consideraciones finales y ponemos en discusión algunos aportes para continuar en la búsqueda de nuevas ideas respecto a los usos, los sentidos y las valoraciones de la evaluación.

Algunas nociones sobre evaluación

La evaluación es un término polisémico, al que se le atribuyen distintos significados de acuerdo al ámbito y contexto desde el que se parte para definirla. Son varios los sinónimos que de ella se desprenden, podemos nombrar los siguientes: estimar, apreciar, justipreciar, valorar, cualificar, medir, verificar, cuantificar, entre otros.

Es así que, para poder entender a qué nos referimos cuando hablamos de evaluación, recurriremos a distintos autores que nos permitirán conceptualizar a la evaluación, y, de ese modo tomar una posición pedagógico–didáctica y ético–política, que nos permitirá saber, sobre qué estamos hablando cuando nos acercamos a la idea de evaluación y de práctica evaluativa.

En este sentido, sostenemos que, para evaluar, hay que determinar el qué se va a evaluar, o sea, se debe identificar el objeto de esa evaluación y la intencionalidad que nos guiará para su realización. Con esto queremos decir que, el tipo de evaluación que se aborde, está íntimamente relacionada con ese objeto que se desea evaluar y que los modos o procedimientos que se propongan se relacionan directamente con la intencionalidad, que conduce al arribo de las metas o fines, que se tienen como horizonte de la misma práctica evaluativa.

En estos sentidos, Gayol, Dorato y von Kluges (2018, p. 164) sostienen que:

[...] se cuenta con una amplia serie de objetos que pueden ser evaluados, entre otros: plan de estudios, programas o proyectos, estrategias de los docentes, materiales de enseñanza, clima institucional y de clase, la gestión institucional y rendimientos

cuantitativos del sistema. Objetos que pueden ser valorados con distintos propósitos, por distintas personas, y mediante diferentes métodos y/o técnicas. Según el enfoque que se adopte, es decir, el conjunto de presupuestos ideológicos, epistemológicos y metodológicos que orienten sus propósitos y realizaciones, la variedad de objetos a considerar mostrará un amplio panorama de decisiones compuesto por dimensiones. Cada una de estas tiene especificaciones propias que ponen límites al momento de su análisis. Sin embargo, al ser dependientes unas de otras e irse relacionando e influyendo, esos límites se tornan permeables y las decisiones que en cada una de ellas se tomen afectan las decisiones a tomar en las otras.

En la misma línea, para Gayol (2023, p. 79), “la respuesta al qué evaluar pone en escena a los protagonistas” y corresponde a la “dimensión empírica/ontológica” de la evaluación, o sea, que responde al ser o a la esencia del significado que conlleva ponerla en práctica.

Ahora bien, si nos centramos en la formación de profesores y profesoras en Educación Física, esos significados varían, de mínima, según sean los docentes o los estudiantes-practicantes a quienes les atribuimos los mismos. Por ejemplo, el docente evalúa para verificar los aprendizajes de los estudiantes o, para ajustar la propia planificación o, para comprobar si su desempeño es el indicado para la enseñanza de los contenidos que se propone, entre otras cosas; y en consecuencia, para los estudiantes-practicantes la evaluación hacia sus aprendizajes se les puede representar como una acción que exige dar respuestas o, en cambio, también podrían pensarla desde otro lugar, como la posibilidad de crear autonomía y poder ser reflexivos de sus propios aprendizajes. En fin, son solo algunos de los ejemplos posibles, ya que, los significados son múltiples y dependerán de los objetos en que se centre la evaluación y sus modos de abordarla. Todo ello provocando o generando interesantes desafíos que, indudablemente, des-mecanizan la intervención y las prácticas evaluativas.

Desde esta mirada, Barbier (1999) también se centra en la formación de profesionales, y plantea, que antes de enfrentarse a un problema de evaluación, habría que formularse preguntas, que brindarían un diagnóstico previo para poder construir una herramienta de evaluación que tenga sentido, según la necesidad que se presenta en distintas situaciones propuestas. Una de las preguntas es “¿por qué evaluar?” Preguntarse acerca de los por qué, también permite descubrir los significados y sentidos otorgados a ese objeto evaluativo por quiénes intervienen en esos procesos. Para Gayol (2023), responder al por qué, remite a la “dimensión epistemológica”, y atiende a los distintos significados y sentidos de la evaluación en cuestión.

La idea de evaluación, fue cambiando según los momentos que fueron transcurriendo en la historia educativa. Es así como, por ejemplo, en Educación Física, la evaluación se refería a la medición de las capacidades motoras o, a la eficiencia de las actividades o de las técnicas de movimiento o, a las respuestas acertadas que se traducían en las notas o calificaciones que promovían la aprobación de la materia, entre otras situaciones. Hoy, evaluar en Educación Física, significa considerar el contexto social, las políticas institucionales, las circunstancias de los alumnos y alumnas, acompañar los procesos de aprendizajes y los procesos de enseñanza, entre otras cosas. La filosofía de la evaluación fue cambiando en línea con los cambios dados y resignificaciones elaboradas en la filosofía de la enseñanza y también como resultado de significar y comprender de un modo diferente al “mundo educativo”. No se trata solo de transmitir y comunicar saberes, sino de saber operar y vincularse con el saber para crear autonomía en las decisiones y acciones.

Otra de las preguntas, que Barbier (1999) se plantea es ¿cómo evaluar? Pensar al respecto, sobre una situación de evaluación, nos permitirá recabar datos confiables sobre el objeto a ser evaluado, siempre y cuando el instrumento y el abordaje de dicha práctica parta de una intencionalidad racionalizada, que tenga en cuenta parámetros de partida, criterios, variables e indicadores que otorgarán precisión y la mayor objetividad al hecho de evaluar. Para Gayol (2023, p. 99), el cómo evaluar, responde a la dimensión metodológica que permite “sacar conclusiones, realizar inferencias e interpretar y, por lo tanto, valorar”. Tomemos un ejemplo, si el objeto a

evaluar son los aprendizajes de los alumnos, el parámetro de partida serán los contenidos y los temas que hemos enseñado hasta el momento en que se decide realizar la práctica evaluativa. Sin dudas, los criterios deben responder a la claridad en el planteo de la situación evaluativa, a la correspondencia de las explicaciones sobre el qué (indicadores) y el cómo (metodología) se va a evaluar y las conclusiones deben ser comunicables.

Por todo lo dicho hasta aquí, el enfoque que estuvo presente y que brindó un marco teórico para hablar sobre evaluación, tuvo una connotación tendiente a cierto hacer de dicha práctica educativa, que involucra: los significados y sentidos que les otorgan los docentes y los alumnos a la misma práctica, la formulación de procedimientos racionalizados y sistematizados para concretarla, las intencionalidades educativas que la promueven, los idearios institucionales y sociales presentes, las políticas educativas y una historicidad que de cierto modo la delinea.

En suma, elaborar, realizar y avanzar en y sobre una práctica evaluativa conlleva una diversidad de situaciones, dimensiones y problemas que se presentan y articulan en el hecho de evaluar. Cuestiones que se relacionan con corrientes teóricas educativas, tradiciones y costumbres institucionales, políticas de estado, demandas sociales, posicionamientos éticos del docente, orientaciones curriculares, momentos en los procesos de enseñanza y del aprendizaje.

Ahora bien, en este punto, podríamos preguntarnos ¿qué pretendemos hoy de la evaluación en la formación superior? ¿qué aportes debería brindar la evaluación como práctica educativa tanto para la enseñanza como para los aprendizajes de la Educación Física?

Al respecto Sarni (2017, p. 71) expresa que, dada la especificidad de las prácticas de la evaluación en Educación Física, sería esperable que la evaluación:

[...] acompañe al docente en la reflexión, elaboración y metaevaluación de sus propuestas de evaluación del o para el aprendizaje.

[Y, el enfoque que sostiene respecto a la evaluación, se centra] en un interés emancipatorio: se opone a

la racionalidad técnico-instrumental como forma de conocer e intervenir en la realidad, e instala la crítica hacia los efectos ideológicos que traen los postulados de la ciencia positivista al campo de la educación y de la evaluación instalada en él.

En este sentido, reconocer en la evaluación, una práctica que conforma un entramado complejo, conjuntamente con las prácticas de la enseñanza y con los aprendizajes durante el acto pedagógico, significa encontrar sentidos e identificar el valor que asume la práctica evaluativa en cuestiones de educación.

Según Rodríguez (2024, p. 234):

[...] para poder enseñar y transmitir un saber de la Educación Física, primero se debe conocer, y conocer no implica solo un "hacer", sino que implica el entendimiento, la comprensión y la incorporación de ese saber a un acervo de conocimientos propios.

En definitiva, encontrar en una práctica el sentido de otra práctica, da cuenta de la implicancia de ambas, o sea, de una dependencia de la enseñanza con la evaluación y viceversa. El punto crucial del hallazgo versa en el reconocimiento y valoración de la complementariedad de ambas prácticas, o sea, en la simbiosis que se produce al enseñar y evaluar.

Es así que, podríamos mencionar diferentes tipos de evaluación, que podrían o no responder a distintos momentos en los procesos de enseñanza de la Educación Física, que se constituyen por caracteres particulares y se identifican intencionalidades que las distinguen.

En este sentido, Sarni y Corbo (2025, p. 3) analizan la evaluación educativa en el ámbito de la educación física escolar en la escuela primaria, concretamente la evaluación inicial y la evaluación diagnóstica, y expresan que:

Llamaremos evaluación inicial, a aquella que pretende informar sobre lo que el estudiante sabe sobre algo en un momento dado; tiene un sentido

esencialmente descriptivo y responde a la pregunta ¿qué sabe el estudiantado? La evaluación diagnóstica según Monedero Moya (1988) se emplea para ahondar en las causas de aquello que una evaluación inicial descubre como lo que sabe una persona y trata de responder a otra pregunta ¿por qué sabe lo que sabe?, así como conocer si el sujeto evaluado posee potencial de aprendizaje. Tiene un sentido predictivo.

Se observa que, la evaluación inicial, se lleva a cabo en un primer contacto con un grupo de alumnos, y permite describir los conocimientos, los comportamientos y las formas de actuar de ese grupo y, la evaluación diagnóstica, profundiza el conocimiento sobre el grupo, porque se sigue indagando acerca de los por qué saben lo que saben o se comportan de tal o cual manera. A su vez, posibilita pensar a futuro propuestas de enseñanza acorde a los saberes que el grupo demuestra tener sobre la Educación Física y sobre los modos de proceder, conducirse y funcionar como grupo. Podríamos decir que, la evaluación diagnóstica sugeriría la idea de continuidad en el avance de las clases por que habilita a continuar descubriendo y conociendo al grupo de alumnos, en cuestiones tales como, los vínculos que se establecen entre ellos, la relación con los contenidos de enseñanza, los intereses para el aprendizaje, el compromiso que asumen con la asignatura, la participación en las clases, entre otras cosas.

Otro tipo de evaluación es la que se realiza en forma constante durante el mismo proceso de enseñanza, y podríamos denominarla evaluación procesual. Se va dando espontáneamente, pero, teniendo en cuenta el propósito y objeto de enseñanza pensado para esa clase, permitiendo de este modo al docente, decidir sobre cómo accionar para poder transmitir y comunicar los contenidos a ser enseñados de acuerdo a las respuestas, gestos, actitudes de los alumnos que participan en esa clase. La evaluación procesual o en proceso, responde al sentido estratégico de la enseñanza. Es así que Vidal (2019, p. 3) expresa que:

Pensar en estrategias invita a pensar en la intencionalidad y la intervención, en tanto 'la noción de

intencionalidad permite otra integración crítica de las relaciones entre objeto y acción' (Santos, 1997, p. 75); la intervención la hace cierta, le da entidad, la conforma y constituye para que lata y se convierta, en palabras de Santos en 'insuperable tensión entre el objeto y el sujeto.' (1997, p. 75).

Así la tensión podría ser pensada como el punto de inflexión, el necesario espacio en el que se hace necesaria la intervención y se concibe la posibilidad de actuar estratégicamente. La tensión se implica en la puesta en común de saberes, necesidades y espacios de construcción.

Si bien la autora, hace referencia a la enseñanza de la Educación Física, podríamos traspolar la idea a la evaluación del proceso que acompaña a la enseñanza, pero que también, está presente en los procesos de aprendizaje, al momento de seleccionar qué tomo o qué dejo de ese objeto de conocimiento que se pone en común en el acto pedagógico. Así como bien dice al final de la cita, tanto la enseñanza como la evaluación, se producen y se construyen en forma conjunta entre docente y alumnos.

Otro tipo de evaluación es la evaluación final, es la evaluación que permite verificar los aprendizajes de los alumnos, si entendieron y son capaces de explicar eso que aprendieron, si comprendieron y encontraron sentidos sobre eso que aprendieron, y si coordinan y subordinan los enunciados en el que los conceptos aparecen y, además, pueden definirlos, vincularlos con aprendizajes anteriores y transformarlos en nuevos conocimientos, o sea, resignificarlos. Este tipo de evaluación, se lleva a cabo, no solo al final de una unidad didáctica o temática, sino que en cualquier momento del proceso de enseñanza puede ser aplicada. De este modo, no solo permite verificar aprendizajes, sino que también, posibilita al docente repensar su planificación y su modo de transmitir los contenidos de enseñanza y de comunicarse con el grupo de alumnos.

En suma, por todo lo antedicho sobre qué es la evaluación, sobre la racionalización de los procedimientos que se tienen en cuenta para llevarla a cabo, por la sistematicidad que responde a cierta epistemología y por

las características y sus cualidades, podríamos aseverar que la evaluación es una práctica. Una práctica compleja dada la diversidad de elementos, objetos y variables que la constituyen; una práctica política porque no es ingenua y lleva implícita una intencionalidad de transformación de las realidades, de fortalecimiento de ideas, de cambios; una práctica social porque está inmersa en una comunidad, se delinean códigos comunes y atiende intereses colectivos e individuales; es una práctica pedagógica porque persigue ideales tendientes a las mejoras educativas.

La evaluación y la Formación Superior en Educación Física

Este apartado se desprende de la tesis *Nociones de cuerpo educado en la formación superior: El caso del Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000–2017)* (Ron, 2019) con relación a la evaluación que proponen los Programas de las asignaturas referidas al Trayecto de Educación Física correspondientes al Plan de Estudios del año 2000.

La hipótesis de trabajo que expresa Ron (2019, p. 3) es que:

[...] en y desde el discurso pedagógico moderno circulan, transmiten, distribuyen y producen una pluralidad de cuerpos educados, atravesada y entrelazada por discursos y comunidades discursiva. Por ello, estas formaciones discursivas son consideradas aquí desde tres perspectivas: formación discursiva biomédica, configurada desde la anatomía, la fisiología, la ginecología y la antropométrica; formación discursiva pedagógico-psicológico, lograda entre otras desde la pedagogía, la psicología, la historia, la sociología y la filosofía; y, una tercera formación discursiva, formulada desde la propia disciplina educación física. También se parte de la idea de que existe una noción de cuerpo hegemónico dominante y en los márgenes existen nociones de cuerpo silenciadas, excluidas o ausentes.

Interesan aquí las formas como el discurso, y las prácticas discursivas organizan también los saberes y las prácticas, organizan los conocimientos, las enseñanzas, organizan y modelan formas de presentar y caracterizar los cuerpos y los saberes que los describen y presentan.

Es, en este sentido, a partir de “las formas del discurso y las prácticas discursivas” que se expresan en los programas de las asignaturas Educación Física 1, 2, 3 (EF1, EF2 y EF3),³ que se visibilizarán, analizarán e interpretarán las ideas sobre evaluación, que, de algún modo, modelan, delimitan, construyen y significan la noción de cuerpo educado, otorgándole un tinte particular según la perspectiva de formación discursiva que se encuentre implícita en cada uno de los Programas mencionados — “formación discursiva biomédica”, “formación discursiva pedagógico-psicológico” y “formación discursiva propia de la educación física”.

Por lo tanto, para poder entender la estructura, los contenidos y la organización de las asignaturas en cuestión, se hace necesario compartir la fundamentación de la presencia de dichas asignaturas que se encuentra en el Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física (2000).

La finalidad de las asignaturas Educación Física es presentar a los estudiantes, en el marco de una estrecha relación entre la teoría y la práctica, los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje en sus diversas modalidades en la educación formal y no formal.

[...] flos contenidos disciplinares, en relación con la lógica general de la disciplina, proporcionando herramientas precisas para el análisis de las características, propiedades y valores de los juegos, la gimnasia, los deportes, la vida en la naturaleza

3 En el presente capítulo, se decide presentar el análisis de los Programas de las asignaturas EF1, 2 y 3, dado que tratan, sobre los saberes específicos del campo de conocimiento de la Educación Física.

y al aire libre, la natación, etc., como prácticas sociales y educativas;

la vinculación de estos contenidos con las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y con los principios que se derivan de cada una de ellas en relación a la práctica de la enseñanza de la Educación Física;

la diversidad de marcos institucionales y político-contextuales (escuelas, clubes, colonias de vacaciones, etc.) como dimensión de análisis de la instrumentación didáctica, entendida ésta como el ordenamiento de las etapas que es preciso cubrir para la construcción y apropiación de los aprendizajes corporales y motrices;

los aspectos técnicos y didácticos específicos de los distintos ejes que la componen (UNLP, 2000, p. 16-17).

Cabe decir, que cada una de las asignaturas EF 1, 2 y 3 se vinculan con las distintas etapas del Sistema Educativo Formal Nacional, ya que la elaboración del Plan de Estudios del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física (2000) fue posterior a la Transformación Educativa en Argentina, y tomó como referencia, en cierto modo, los cambios estructurales formulados en esos momentos. Además, las asignaturas a las que estamos aludiendo, tienen una connotación evolutivista en la propuesta en general y se constituyen por ejes disciplinares específicos.

Es así entonces que, el Programa de EF1 (Giles, 2024) se constituye por los siguientes Ejes: Atletismo 1, Básquetbol 1, Gimnasia Artística y Deportiva 1, Gimnasia 1, Juego y Recreación 1 y Softbol 1. En la Fundamentación del Programa de EF1 (Giles, 2024, p. 2), se pone de relieve que las asignaturas EF, deben articular el objeto con “los problemas de un campo de prácticas propias con la problemática educativa en una perspectiva política” y que el concepto central de los debates debería ser el de Prácticas Corporales. Plantea Objetivos para todos los cursos, y los contenidos se presentan en 3 (tres) Unidades con su respectiva Bibliografía Obligatoria y de Consulta. Enuncia un Cronograma tentativo.

La Evaluación propone la promoción de la asignatura y presenta tres apartados que posibilitan la acreditación de la materia cada uno con sus especificaciones. Es así que se puede obtener la Promoción con Examen Final, pero, previamente se deben aprobar los 6 (seis) Ejes. Se pone como condición, que los estudiantes “tendrán que saber y manejar con idoneidad los contenidos del Programa de las Clases Teóricas y aprobar un Examen Final oral con nota mínima de cuatro”. La Promoción sin Examen Final requiere la misma condición que el caso anterior, pero el Final escrito tendrá que tener una puntuación de 6 (seis) para su aprobación y se ofrece la posibilidad de Parcial y Recuperatorio. El último apartado corresponde al Curso Comprimido de Verano que es sin Examen Final, se accede con la aprobación de un Eje y es condición haber cursado la materia previamente. Tiene una instancia de evaluación y la nota mínima debe ser de 6 (seis).

Cada Eje, por su parte, plantea una modalidad de evaluación diferente para acceder a la acreditación del mismo. Atletismo 1 propone dos instancias: la resolución de una problemática que vincule los saberes teóricos con la enseñanza del Atletismo, siendo los criterios de evaluación, la reflexión crítica del deporte, la lectura y comprensión de los textos y la articulación de los marcos teóricos y la enseñanza, por un lado; y por otro lado, la participación y u observación de un torneo de Atletismo. El Eje Básquetbol 1 prevé criterios similares al Eje Atletismo 1, pero suma criterios para una evaluación procesual tales como, “asistencia a las clases prácticas, aprobación de los trabajos prácticos que se especifiquen, participación e intervención en las propuestas de clases y aprobación de la evaluación parcial.

El Eje Gimnasia Artística menciona que la evaluación se realizará clase a clase, y se pondrá el foco en la observación y en la enseñanza de las técnicas de la disciplina, aclarando que no se busca la perfección de las técnicas, sino, que se evaluará la comprensión de las lógicas, la reglamentación, los posibles modos de organizar la clase, las correcciones y las planificaciones de las clases. Se enuncian dos tipos de evaluaciones: una práctica que atiende a una planificación e intervención en una clase grupal en la que la docente selecciona e indica el tema; y una teórica, sobre aspectos conceptuales, realizando trabajos prácticos y tareas de investigación.

El Eje Gimnasia 1 propone la resolución de tres trabajos prácticos que consisten en planificaciones de clases, que abordan las distintas corrientes de la gimnasia que se trabajaron en la cursada. Es de carácter teórico. El Eje Juego y Recreación 1 solo hace mención, como el resto de los Ejes al Régimen de Enseñanza y Promoción (REP) de la FaHCE-UNLP (2017), sin explicitar otros criterios. El Eje Sóftbol 1 propone la articulación por parte del estudiante de tres tipos de análisis: el del contenido softbol; los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, la gestión y la investigación; los factores contextuales presentes en la realidad en que se desarrolla su enseñanza. Un aspecto que resalta son los criterios de corrección: “la correcta ortografía, puntuación, sintáctica y semántica; la formalización de las ideas y la coherencia general de manera que no se establezcan contradicciones en distintos puntos del examen”.

En el caso de EF2 (Ron, 2024), además de atender las pautas del REP agrega la modalidad de promover la asignatura como alumno libre y la promoción sin examen final, por “considerar las particulares características de la asignatura y la necesidad de garantizar la posibilidad de profundizar el análisis y la producción del conocimiento en el campo de la educación física desde etapas iniciales de la formación”. Entre los criterios de aprobación que establece enuncia, el cumplimiento de trabajos y actividades solicitadas, las evaluaciones sobre los contenidos de la materia, exámenes y sus respectivos recuperatorios, entre otras.

En la modalidad de promoción sin examen final cuenta la asistencia obligatoria a las clases y la aprobación de un Trabajo Práctico. Los Ejes, así como en EF1 presentan sus formas particulares de evaluación. Son condiciones para la aprobación de Basquetbol 1, la presentación de una problemática de enseñanza y que pueda ser “aplicada” en una situación grupal, por un lado; y por otro lado, la organización, fiscalización y participación en un torneo dentro de la misma cursada. Fútbol 1 propone la evaluación en forma escrita sobre la reglamentación y la didáctica de su enseñanza, en primera instancia; en segunda instancia, la presentación de un trabajo de campo grupal sobre alguna de las problemáticas que presenta esta práctica deportiva.

El Eje Gimnasia 2, adecua los lineamientos al REP y propone la elaboración de exámenes escritos vinculados a los contenidos del programa,

elaboración de planes de clases en los que se evidencie una progresión de la enseñanza, conducción de una clase y explicación y corrección de ciertas técnicas de movimientos. Además, se especifica el cómo se organizarán las situaciones evaluativas. Por otro lado, se presentan dos guías de observación de una clase de gimnasia, en diferentes ámbitos, como evaluación, para quienes decidan realizar la cursada libre. Gimnasia Artística y Deportiva 2 propone que se organicen grupos reducidos para poder conducir, participar y observar situaciones de enseñanza, y ofrece preguntas orientativas cómo guía para su evaluación, por ejemplo, “¿Cuál es el tema, y o contenido de la clase? ¿Qué actividades o tareas propone? ¿Qué saberes se problematizan? ¿Cómo organiza la clase? ¿Qué orden/s comunitario/s plantea?”, entre otras.

Para el caso de la cursada libre, la forma de evaluación se profundiza con respecto a los contenidos enseñados. Juego y Recreación 2, además de la consideración del REP, propone la participación activa en las clases, la conducción de actividades y la elaboración de material adecuado. Los estudiantes que opten por la cursada libre, deberán presentar un proyecto de intervención lúdica y deberán defender el trabajo presentado teniendo en cuenta la Bibliografía del Programa. Natación 1 presenta dos tipos de exámenes, uno teórico y el otro práctico. El examen teórico refiere a conceptos básicos de natación y a la resolución de una secuencia didáctica, y el examen práctico refiere a la ejecución de los contenidos en el ambiente acuático. Presenta criterios de evaluación porque los estudiantes deberán pasar del rol de enseñantes al de ejecutantes.

En EF3 (Fotia, 2019), como en los Programas anteriores, el apartado evaluación hace referencia al REP en primer lugar y, en segundo lugar, a la aprobación de un trabajo final escrito sobre un tema elegido por el estudiante, en el que se debe obtener una nota no inferior a 6 (seis). Los Ejes que constituyen la Asignatura son: Atletismo 2, Cestobol, Handball, Natación 2, Softbol, Vida en la naturaleza y Voleibol. Atletismo 2 especifica las técnicas y los pasos metodológicos del lanzamiento del disco, de la jabalina, salto en alto, salto triple y los respectivos reglamentos. Cestobol presenta dos aspectos, por un lado, la comprensión de la lógica del juego y por otro lado, los aspectos técnicos.

Otras cuestiones a evaluar son trabajos prácticos y la observación y fiscalización de partidos. Handball propone el planillaje de partidos y la entrega de trabajos de indagación con temas a determinar. Para los estudiantes que opten por rendir libre las pautas de evaluación son las mismas que para los que cursan regulares. Explicita cómo se organiza la situación evaluativa y define las variables e indicadores que se tendrán en cuenta. Natación 2 se centra en el desarrollo del rol docente. La evaluación refiere a aspectos técnicos y pedagógicos, propone acciones de coevaluación y explicita los indicadores que deberán tenerse en cuenta en cada técnica de nado.

Softbol 2 propone la presentación de un plan de clases, en forma individual, seleccionando contenidos del programa, especificando los indicadores a tener en cuenta, otro aspecto, es el de fiscalización del juego, y por último, presenta cuatro Trabajos Prácticos con los respectivos temas. Vida en la naturaleza plantea la asistencia y participación en un campamento, dictado de clases y sus planificaciones previas, un trabajo final y asistencia a dos jornadas (extra clases). Voleibol 2 propone la elaboración de un plan de clase y el dictado de la misma, detallando criterios concretos tales como, "pertinencia de las tareas propuestas a la consigna dada, respeto por el nivel técnico-táctico de los alumnos, utilización del lenguaje técnico, conocimiento del voleibol (reglas, estrategias, técnicas) y desempeño del rol docente."

En suma, se observa que cada Asignatura presenta sus propias características evaluativas. Todas tienen en común al REP como instrumento legal que organiza las cursadas y las formas de evaluación; pero, se diferencian entre materias y entre los Ejes que las constituyen, porque los modos de evaluar que se proponen, son bien diferentes. Estos modos, presentan particularidades, que atienden a la esencia de los saberes que se enseñan, dando cuenta de la autonomía de las decisiones que se toman a la hora de evaluar, mostrando, en cierto modo una desintegración de las propuestas evaluativas, cuestión que no se pone en discusión, pero sí representa un problema, atendiendo a una concepción de evaluación más actualizada y que promulgue la sustanciación de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Esos modos diferenciados también resultan de las formas de entender la Educación Física, sus problemas y las intervenciones que desde ella se producen. Algunas preguntas que podrían formularse respecto a estos aspectos: ¿El objeto abordado es entendido de un solo modo? ¿Qué lugar tiene en la interpretación del saber la significación de docentes y estudiantes? ¿Hay valoración alguna respecto a los procesos de apropiación y significación en paralelo a procesos de asimilación de saberes? Si como actualmente se señala, ¿existen Educaciones Físicas (Ron *et al.*, 2020) y con ella diversidad de formas de intervención que exceden las relativas al enseñar, qué formas y herramientas de evaluación construimos para ello? Muchas otras preguntas son posibles, estas habilitan los debates para tratar y ampliar saberes establecidos.

En estos sentidos, se podrían formular criterios de evaluación por Asignatura que integren los saberes de cada Eje, que evidenciarían, coherencia al interior de cada Asignatura, componiendo un corpus entre el discurso biomédico, pedagógico-psicológico y el discurso propio de la Educación Física.

La evaluación desde la mirada de los estudiantes

Este apartado, refiere a la tesis *Las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Saberes, sentidos y creencias de los y las estudiantes* (Rodríguez, 2023, p. 40), que sostiene la siguiente hipótesis:

[...] los estudiantes del profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata sustentan significados, otorgan sentidos y manifiestan creencias sobre las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias que, durante y al finalizar el trayecto de su formación en y sobre las prácticas, dan cuenta de tensiones entre los saberes disciplinares, los saberes pedagógico-didácticos y los saberes político-contextuales que ellos portan como estructuras certeras y que no se condicen con las realidades que encuentran.

Tomando en cuenta este punto de partida, es que se pensó y delineó un plan metodológico, que respondiera a una investigación de corte cualitativo, y que permitiera indagar e interpretar las voces, argumentos y prácticas, que los y las estudiantes realizaban y expresaban sobre la enseñanza de la Educación Física en las escuelas de nivel secundario, durante su formación y en su incipiente ejercicio profesional, apenas recibidos.

El estudio se abordó desde una “perspectiva holística” (Taylor; Bogdan, 1990) se consideraron pareceres, saberes, conocimientos, sentimientos, creencias, supuestos, que los y las estudiantes expresaron sobre un conjunto de escenarios posibles de formación, a saber: académico, ámbito donde posicionados como estudiantes se adecuan al régimen de cursadas que el profesorado propone; escolar, en situación de estudiantes–practicantes a cargo de la enseñanza de la Educación Física a grupos de escolares; participaciones en congresos, jornadas, encuentros en los que se abordan distintas temáticas; y, espacios de desempeño laboral como gimnasios, colonias de vacaciones, centros recreativos, escuelitas deportivas, entre otros. O sea, que, la indagación sobre las prácticas de la enseñanza de la Educación Física, no se redujo a variables separadas, sino que se abordaron como un todo. Por esta razón, se amplió el universo de datos que se iban recogiendo, lo que condujo a obtener aportes y hallazgos muy valiosos, que traspasaron los límites de las situaciones escolares propiamente dichas.

Fue así que, durante el proceso de investigación, se aplicaron encuestas a los estudiantes–practicantes que cursaban la asignatura OyPEEF2; se registraron y analizaron observaciones de clases de Educación Física en escuelas del nivel secundario a cargo de los estudiantes–practicantes, se efectuaron entrevistas semiestructuras a los estudiantes–practicantes a cargo de las clases observadas, se clasificaron y analizaron documentos: proyectos de enseñanza y planes de clases elaborados por los estudiantes–practicantes, se consideraron trabajos correspondientes a las clases teóricas de los foros virtuales de la asignatura OyPEEF 2 y se realizaron grupos focales conformados por los estudiantes–practicantes observados y entrevistados.

De este modo, se vincularon las nociones, conocimientos y creencias, que fueron exponiendo los estudiantes–practicantes sobre las prácticas

de la enseñanza con relación a otras prácticas docentes como la planificación y la evaluación. Si bien la tesis, toma como objeto de estudio las prácticas de la enseñanza de la Educación Física, las prácticas de planificación y las prácticas evaluativas se dimensionan significativamente en el acompañamiento de la enseñanza de la disciplina.

En otro sentido, tanto la planificación como la evaluación, toman relevancia por sí solas, o sea que, cada una de estas prácticas, pueden estudiarse e investigarse, no solo para mejorar la enseñanza, sino como modo de indagación y profundización de los sentidos y significados propios.

En este punto, se basa el interés del escrito que se presenta, y la intención es comunicar, qué dicen, piensan, suponen, creen, los estudiantes-practicantes sobre la evaluación y las prácticas evaluativas. Al respecto de las prácticas evaluativas, cabe decir, que se han ido configurando y reconfigurando de acuerdo a distintos momentos de la historia de la educación, respondiendo siempre, a las ideas y conceptualizaciones sobre evaluación que fueron prevaleciendo en cada uno de los momentos.

Es así que, se identifican rasgos característicos que particularizan distintos modos de pensar a la evaluación, que se relacionan con distintos enfoques teóricos, dando cuenta de diversas culturas evaluativas. Las culturas evaluativas refieren a “un conjunto de supuestos básicos, normas, valores y visiones culturales” (Escudero, 2016) que se comparten socialmente en las instituciones educativas y se reflejan en las prácticas evaluativas que se despliegan.

En este sentido, los argumentos que expresan los estudiantes-practicantes sobre la evaluación y las prácticas evaluativas, corresponden a diversas culturas evaluativas, que fueron construyendo, a partir de su propia historia relacionada con la Educación Física, por ejemplo: las prácticas en el club, en el entrenamiento, en el gimnasio, la propia biografía escolar, la formación en el profesorado y su incipiente desarrollo profesional. En consecuencia, el pasaje de una institución a otra, hace que conozcan y vivencien distintas culturas evaluativas, y piensen y elaboren nociones sobre evaluación desde posicionamientos teóricos diversos.

Desde esta perspectiva, las voces de los estudiantes, reflejaron un espectro de ideas muy generales o muy acotadas con respecto a los objetos evaluativos en los que se centraron, y vincularon a la evaluación con otros temas tan relevantes como la evaluación misma, encontrando nuevos sentidos y significados a las prácticas evaluativas.

A continuación, se exponen voces de los estudiantes y se analizan e interpretan los contenidos implícitos y explícitos.

En el siguiente argumento, se observa que pone en valor la relación de la evaluación y el hecho de educar. Podría inferirse, que le otorga al Estado la responsabilidad de evaluar la educación en general para que adquiera el sentido que le compete, y compara esta práctica, con una evaluación áulica, restándole importancia a este hecho, por sobre la magnificencia de evaluar la educación de un país.

Estudiante 1 (E1):⁴ [...] si no evaluamos me parece que no tendría sentido la educación. Me refiero a evaluación en términos generales, muy grandes, no me refiero a evaluar al tomar una prueba o un trabajo práctico. Digo, creo que eso es una parte más evaluativa, y digamos, la menos importante, si se quiere.

Si bien, el argumento le resta importancia a la evaluación en el aula (consideramos que no es así), se sobrentiende que la expresión la realiza de esta forma, porque desea destacar la importancia de evaluar las políticas de educativas para mejorar los sistemas educativos, adecuarlos a los tiempos que corren, actualizar metodologías y recursos, revisar bibliografía y fuentes para el estudio, entre otras cosas.

En realidad, propone la comparación de la evaluación de dos objetos distantes y diferentes, pero que a su vez se corresponden y se hallan en la dimensión educativa. Por un lado, las políticas educativas y su organización, y por el otro, una situación de evaluación de aprendizajes por medio

4 Se decidió para el desarrollo de este apartado, tomar voces de los estudiantes, surgidas en el trabajo de campo. De ahí el formato con letra cursiva.

de un examen. Podría decirse que, se observa confusión porque estaría dando cuenta de la idea de evaluación como una misma cosa, tanto la evaluación a nivel macro (Estado) como la evaluación a nivel micro (Aula), dicho de otro modo, los objetos a evaluar y las intenciones de las evaluaciones son diferentes. En suma, los qué, los por qué y los para qué definen cada práctica evaluativa.

Tal es así, que, en el caso que sigue, el objeto a evaluar son las técnicas de nado y la intención de dicha evaluación es verificar la apropiación de ese saber. Si bien la situación evaluativa es única, cambian sustancialmente las dimensiones empírica, propositiva y metodológica, dado el hecho de pasar del rol de estudiante (en la ejecución de la técnica y obligado a dar respuesta para la aprobación de un examen), a tener la responsabilidad de la enseñanza de ese contenido y verificar el aprendizaje en otro.

E2: [...] la importancia del saber enseñar lo vi en Natación 2, me acuerdo, que la evaluación tenía dos partes, la práctica, vos tenías que saber nadar las técnicas que te habían enseñado, pero, la parte más interesante, la que yo más relacionaba con nuestro rol, nuestra carrera, era caminar por el costado de la pileta viendo y haciendo las correcciones, y como hacerlas en positivo. Para mí, cambió completamente la carrera, el modo de ver la educación.

El pasaje de rol, el de ser evaluado a ser evaluador, condujo a tener que tomar decisiones diferentes y realizar un interjuego según la situación evaluativa correspondiente. En otras palabras, el cambio de posicionamiento, impulsó a realizar un tránsito obligado, en cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente. Desde la dimensión empírica: el pasaje significó el ser protagonista y demostrar el saber sobre dichas técnicas de nado a observar a un otro y decidir a partir de criterios e indicadores qué sabía o no sobre esa técnica de nado.

Desde la dimensión propositiva: el cambio se produjo en la intención puesta en la mirada en una u otra situación, en la primera, mostrar o explicar la técnica de nado lo más cercanamente al parámetro establecido

para ser evaluado ese aprendizaje, y en la segunda, poder ver en otro la ejecución de esa técnica y evaluar ese aprendizaje tomando como parámetro el establecido de antemano.

Desde la dimensión metodológica: si bien, en ambas situaciones se debió responder a la metodología propuesta por el docente evaluador, se podrían diferenciar procedimientos metodológicos según cada una de las situaciones, entonces, en la primera, las acciones respondieron a realizar determinadas técnicas de nado por ejemplo, o sea, mostrar un determinado hacer y explicar según lo requerido o no por el docente, y, en la segunda situación, se trató de observar determinada técnica de nado para determinar si el observado daba respuestas congruentes a lo solicitado.

Se puede decir que, la evaluación estuvo significada por la intención que se propuso cuando se planificó la situación evaluativa y constituyó una lógica coherente al interior de las dimensiones empírica, metodológica y propositiva.

Por otra parte, se destaca como hallazgo de la investigación, el haber encontrado uno de los sentidos de la enseñanza de la Educación Física y un cambio de mirada sobre la educación en general, en el acontecimiento mismo de estar inmerso en una práctica evaluativa. En otras palabras, el ser evaluado y tener que demostrar ciertos conocimientos requiere de una constancia en el hecho de aprender, un entendimiento y comprensión de ese saber, totalmente necesario para poder enseñarlo en un futuro como docente, ya que es imposible enseñar lo que no se conoce.

En otro sentido, lo mismo sucede cuando se pretende evaluar los aprendizajes, es sumamente preciso tener claridad sobre el significado del saber que se evalúa. Por otra parte, dicha evaluación, propiciará la orientación, ajustes y prácticas que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza.

Entendemos que la idea de evaluación expuesta anteriormente no es única, sino que conviven diversos conceptos sobre la misma, que parten desde distintos enfoques teóricos que sustentan los docentes y determinan, condicionan y modelan ciertas prácticas evaluativas que se llevan adelante en las instituciones. Al respecto, Santos Guerra (2003, p. 16), expresa que:

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal.

En esta misma línea, se exponen voces de los estudiantes, que dan cuenta de ciertas creencias, conocimientos, supuestos y vivencias que han tenido como alumnos, y que, conforman las ideas sobre evaluación que sustentan, en atención a distintos enfoques teóricos.

E3: [...] *no creo que la evaluación sea lo mejor como la evaluación que conocemos cotidianamente, así, como lo que conocemos como evaluación, examen y, "escribime todo lo que tenés..., o escribí todo lo que... , o decime todo lo que sabes".*

En dicha reflexión, se advierte, que eso que el estudiantado considera evaluación, no es evaluación, pero deja entrever, que esa es una práctica del cotidiano. El hecho de tomar un examen no significa evaluar integralmente aprendizajes, representa solo un recorte del saber que posee el alumno. Además, da la idea que evaluar, tiene un significado que traspasa la aplicación de una prueba, una pregunta para verificar un aprendizaje o, realizar un escrito que demuestre cierto conocimiento, pero que, en apariencia sería lo que comúnmente sucede en ciertas situaciones evaluativas.

Esta concepción de evaluación, que aún está vigente en los discursos que sostienen algunos docentes en las instituciones educativas, corresponde a un enfoque eficientista de la educación, en el cual se concibe que, la evaluación es el examen o la prueba y que, directamente de esos resultados se desprenden las calificaciones que se obtienen. Sin embargo, no se pretende quitarles valor a los exámenes o a las pruebas, en tanto herramientas que componen un conjunto de elementos que permiten una evaluación integral de los aprendizajes.

Por otra parte, también se observa que la idea de examen se connota negativamente, el problema está en el carácter que se le imprime a la situación examinadora. Por ejemplo, proponer exámenes “sorpresa”, o sea, sin avisar y dar tiempo previo para el estudio, lectura y repaso de los contenidos enseñados. Dicha situación tensiona el ambiente de la clase y, desfavorece la apropiación de aprendizajes provocando, en algunos casos, rechazo de las temáticas que se enseñaron, y responde a un posicionamiento pedagógico-político del docente. Otro ejemplo, es el examen “punitivo”, o sea, el examen castigo ante un mal comportamiento del alumno o del grupo durante la clase. De este modo, en las clases de Educación Física, se proponían ejercicios de fuerza o de rendimiento aeróbico, como recursos para sancionar las conductas inadecuadas en la clase, estas situaciones iban en detrimento de los aprendizajes.

Otro tipo de exámenes, son los programados en los calendarios institucionales, que forman parte de las normas legales de aprobación y acreditación de las asignaturas, en la organización escolar y en la académica.

En otro orden, la voz que continúa, plantea una evaluación situacional y estratégica sobre micro situaciones que se identifican en una situación global de clases, que representan distintas circunstancias, e implican la toma de decisiones a la hora de enseñar Educación Física para mejorar y vehicular aprendizajes.

*E4: No sé si es darle una nota, si no, a ver qué tan cerca o tan lejos estoy de ese objetivo que tenía a priori, o dónde tengo que ajustar, a veces desde la oralidad y la comunicación en la práctica, a veces desde los ejercicios que elijo, de las situaciones a resolver que elijo, o, si **realmente el grupo me puede dar más, o, si son otras las problemáticas del grupo también, a veces que no pasan por la enseñanza, si no pasa por una relación entre ellos y hay que trabajar desde otro lado y de orientar los juegos que elijo, las situaciones, algo más grupal porque individualmente andan todos bárbaro, pero desde lo grupal no pueden resolver distintas situaciones o darle cierto valor a lo grupal.***

Se observa que considera distintos elementos al momento de evaluar la situación de clase, en primer lugar, se plantea cuándo corresponde poner una nota; en segundo término, reflexiona sobre su propio desempeño y las acciones y decisiones que va tomando cuando enseña y cómo aborda el modo de comunicar; además, se plantea si las actividades, ejercitaciones o juegos que selecciona son los correspondientes; y, por último, analiza el comportamiento del grupo en general en relación con los aprendizajes que elaboran. La voz que se presenta da cuenta de una mirada holística de concebir la clase, en la que se fusionan las prácticas de la enseñanza y las prácticas evaluativas.

La voz que se expone a continuación profundiza la idea que se desarrolló anteriormente, dejando ver la correspondencia entre procesos evaluativos y procesos de enseñanza.

E5: [...] evaluando creo que estamos todo el tiempo, todo el tiempo desde que empieza hasta que termina la clase, o, es más, hasta... después también, o antes. Creo que es algo fundamental. Me parece que si faltaría la evaluación no... como que no tendríamos parámetros de cómo se...orienta, tampoco la enseñanza. La evaluación como que nos va dando puntas para tirar de, de un hilo digamos. De tomar parámetros de decir, bueno, estos estudiantes de, de quinto, vamos a poner quinto de la secundaria, vamos a decir... no están pudiendo lograr... estos contenidos. Bueno, acá hay que intervenir de determinada manera. Y si no estaría la evaluación creo que no lo podríamos hacer. Creo que la evaluación, es parte misma del proceso.

Se observa, que refiere a la evaluación que se da naturalmente durante el desarrollo de una clase de Educación Física, o sea, evaluación en el mismo proceso, y expresa que, hay momentos evaluativos anteriores y posteriores a las clases, dónde se tienen en cuenta ciertos parámetros que son los puntos de partida para que la evaluación tenga un sentido y se lleven a cabo procesos pedagógicos coherentes con las planificaciones y las intenciones educativas planteadas para ese grupo y contexto particular.

Con respecto a la relación entre la evaluación y la planificación, el razonamiento que se interpreta de la siguiente voz es más que elocuente,

E6: [...] y la evaluación, es poner una lupa, para ver si no hay que ajustar en esa planificación cosas, y si está realmente saliendo, es una autocrítica, a ver si está realmente saliendo bien lo que planifiqué a priori, y que no sea solamente un acto burocrático de planificar.

Se destaca el entramado entre prácticas: planificar, evaluar y enseñar, como un todo, conformando un sentido político, pedagógico y didáctico. En cierta forma, hace referencia a la autoevaluación de prácticas comprometidas con el hacer educativo.

En suma, en el desarrollo del apartado, se abordaron significados y sentidos de la evaluación a partir de las voces de los protagonistas, como por ejemplo: la relación de la evaluación con el hecho de educar en tanto responsabilidad del Estado y las instituciones; la importancia de identificar el objeto evaluativo y determinar la intencionalidad y la propuesta de la situación de evaluación que se plantee; el ejercicio de la coevaluación y la mirada del docente cuando evalúa aprendizajes; los posicionamientos políticos y pedagógicos de los docentes con respecto a la evaluación; la evaluación en relación con los medios para evaluar aprendizajes: el caso de los exámenes y las pruebas; la evaluación en y sobre las prácticas de la enseñanza y la importancia del entramado de prácticas como la enseñanza, la planificación y la evaluación.⁵

Algunas reflexiones finales

Para el desarrollo del capítulo, se ha realizado un contrapunto, por un lado, aspectos que refieren a la legalidad de la evaluación que se proponen

5 Cabe realizar la siguiente aclaración, este apartado se corresponde con el apartado 12.1.2. De la práctica evaluativa del Capítulo 6 de la Tesis Las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Saberes, sentidos y creencias de los y las estudiantes (Rodríguez, 2024, p. 230-240).

como pautas a cumplir para la aprobación y acreditación de las asignaturas en el profesorado y; por el otro, la elaboración y producción de conocimientos sobre evaluación que destacan los estudiantes–practicantes.

Si bien, estaría faltando una parte fundamental, que son las situaciones de clases en el profesorado por parte de los docentes, sí se concretaron las observaciones de clases de Educación Física por parte de los estudiantes–practicantes y se escucharon los relatos de los profesores y profesoras que acompañan dichos procesos de prácticas.

A pesar de no poner el foco de atención en las situaciones de clases en sí, si encontramos puntos de vinculación entre lo que expresan los programas y la visión de los estudiantes–practicantes por ejemplo, el hacer hincapié en los modos de evaluar, en confusiones que se presentan con respecto al significado de evaluar, en las determinaciones que se toman al momento de la evaluación, en la distinción de objetos, procedimientos y resultados esperados, entre otras cosas, da cuenta que la evaluación, en un sentido amplio, tiene varias aristas para continuar investigando y profundizando.

En conclusión, el desafío de repensar los sentidos y significados de la evaluación en el contexto de la Formación Superior, de interpelar los modos de evaluar como docentes formadores de profesores en Educación Física, invita a volver a cuestionarnos ¿Qué estamos evaluando? ¿Para qué evaluamos? ¿Cómo evaluamos? ¿Cuáles son los sentidos y significados de la evaluación?

Referencias

BARBIER, J. **Prácticas de Formación**. Evaluación y análisis. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 1999.

ESCUDERO, T. La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. **RELIEVE**, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Valencia, v. 22, n. 1, p. 1–21. 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649056015.pdf>. Acceso el: 14 jul. 2025.

FOTIA, José. **Programa de la Asignatura Educación Física 3**. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Departamento de Educación Física, 2019. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11456/pp.11456.pdf> Acceso el: 17 jul. 2025.

GAYOL, M. **Evaluación de aprendizajes**. Campo polisémico de tensiones y controversias. Especial referencia a la Educación Física escolar. Buenos Aires: Prometeo, 2023.

GAYOL, M.; DORATO, A.; VON KLUGES, S. Nuevas miradas acerca de la evaluación en Educación Física en la escuela secundaria. *In*: GAYOL, M. (orgs.). **La Educación Física en la Educación Secundaria**. Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza. Buenos Aires: Prometeo, 2018. p. 161-186.

GILES, Marcelo. **Programa de la Asignatura Educación Física 1**. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Departamento de Educación Física, 2024. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12979/pp.12979.pdf> Acceso el: 18 jul. 2025.

RODRÍGUEZ, Andrea. **Programa de la Asignatura Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2**. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Departamento de Educación Física, 2023. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12370/pp.12370.pdf> Acceso el: 14 jul. 2025.

RODRIGUEZ, A. **Las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado**. Saberes, sentidos y creencias de los y las estudiantes. 2024. 301 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) — Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2024.

RON, O.; DE MARZIANI, F.; BERDULA L.; CELENTANO G.; HUSSON M. **Educaciones Física escolares**. Prácticas, narrativas y (re)producciones. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2020.

RON, O. **Nociones de cuerpo educado en la formación superior**: El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017). 2019. 435 f. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) — Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2019.

RON, Osvaldo. **Programa de la Asignatura Educación Física 2**. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Departamento de Educación Física, 2024. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.13216/pp.13216.pdf>. Acceso el: 18 jul. 2025.

SANTOS GUERRA, M. Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. **Revista Enfoques Educativos**, Santiago, v. 5, n. 1, p. 69-80, 2003. Disponible en: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513> Acceso el: 20 jul. 2025.

SARNI, M.; CORBO, J. La evaluación inicial y la evaluación diagnóstica en Educación Física. **Educación Física y Ciencia**, Ensenada, v. 27, n. 1, p. 1-9, 2025. Disponible en: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce320> Acceso el: 22 jul. 2025.

SARNI, M. La evaluación para el aprendizaje en Educación Física escolar. En: GUIDO, S. et al. **Educación Física y Escuela**. Revisión y actualización de saberes. Uruguay: Universidad de la República, 2017. p. 71-88.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós, 1990.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. **Plan de estudios**. Profesorado en Educación Física. Licenciatura en Educación Física. Ensenada: Memoria Académica, 2000. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf> Acceso el: 12 jul. 2025.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. **Régimen de Enseñanza y Promoción**. Ensenada: Secretaría Académica, 2017. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=norma&d=Jno128> Acceso el: 16 jul. 2025.

VIDAL, M. Estrategias, esa acción participativa de construcción conjunta. En: CONGRESO ARGENTINO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 13., 2019, Ensenada. **Anais** [...]. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata, 2019.

CAPÍTULO 7

LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Víctor M. López-Pastor¹

Miriam Molina Soria²

Teresa Fuentes Nieto³

DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.7

Introducción

En este capítulo se analiza si la aplicación de sistemas de “Evaluación Formativa y Compartida” (EFyC) en la “Formación Inicial del Profesorado” (FIP) influye positivamente a la hora de desarrollar competencias profesionales, además de otros aprendizajes. Para ello, se investigan los efectos que tiene la aplicación de un sistema de EFyC en una asignatura denominada “Expresión y Comunicación Corporal en Educación Infantil”, que se imparte en el último curso (4º) del Grado de Maestro de Educación Infantil, en la

1 Universidad de Valladolid. E-mail: victor.lopez.pastor@uva.es.

2 Universidad de Valladolid.

3 Universidad de Valladolid.

Facultad de Educación de Segovia (España). También analizamos el nivel de satisfacción con el sistema de evaluación y la organización de la asignatura.

Se trata de una asignatura de un carácter eminentemente práctico, que combina de forma coherente y adecuada metodologías activas de aprendizaje imbricadas con sistemas de EFyC, de forma que el alumnado realiza procesos constantes de autoevaluación en todos los productos que entrega de cada actividad de aprendizaje y en pocos días recibe *feedback* sobre su calidad, de forma que se potencia en gran medida la mejora y la autorregulación de su aprendizaje.

Este estudio podría entenderse como un proceso de investigación-acción orientado a la mejora de la propia práctica docente; pero también pueden entenderse como un estudio de caso, dado que busca comprender en profundidad que ocurre en una asignatura concreta dentro de la FIP. Para la recogida de datos se han utilizado los siguientes instrumentos: (1) escalas de autopercepción de competencia profesional, previamente validadas (Salcines *et al.*, 2018), aplicadas al final de la asignatura; (2) cuestionarios validados de evaluación de la asignatura, del sistema de evaluación y de la buena práctica; (3) resultados de rendimiento académico (acta de notas oficiales).

El estudio permite analizar si la utilización de sistemas de EFyC en FIP, combinados de forma coherente con metodologías activas de aprendizaje (por ejemplo "Proyectos de Aprendizaje Tutorados [PAT]") y enfoques eminentemente prácticos ayudan en el desarrollo de competencias profesionales en las futuras maestras de educación infantil, que puedan ser posteriormente transferibles en trabajo en las aulas de educación infantil. En estudios anteriores se ha comprobado como el sistema de EFyC desarrollado de forma continua a lo largo de toda la asignatura ayuda ir mejorando el aprendizaje del alumnado, así como sus intervenciones en la parte práctica de la materia (López-Pastor *et al.*, 2021; Molina *et al.*, 2020, 2022). El avance que supone este artículo es comprobar hasta qué punto esto ayuda a desarrollar también competencias profesionales.

En este primer apartado (Introducción) hemos presentado el tema de investigación, los objetivos, el enfoque metodológico adoptado y la relevancia del estudio. En el segundo apartado (Desarrollo) exponemos los

fundamentos teóricos y presentamos los resultados encontrados. En el tercer apartado (Consideraciones Finales) sintetizamos los puntos clave del capítulo, enfatizando sus contribuciones, señalando sus limitaciones y la prospectiva para futuros estudios. Por último, presentamos un apartado con las referencias utilizadas en el texto.

Desarrollo

La “Evaluación Formativa y Compartida” (EFyC)

La EFyC constituye una alternativa eficaz para avanzar hacia modelos de aprendizaje dialógico y sistemas de evaluación claramente orientados al aprendizaje en la FIP. Este modelo de evaluación se caracteriza porque busca mejorar el aprendizaje de los alumnos, mejorar la propia práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar (López-Pastor; Pérez-Pueyo, 2017).

El concepto de “evaluación formativa” se refiere a cualquier procedimiento de evaluación cuyo objetivo principal sea mejorar el aprendizaje del alumnado y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a aprender a hacer las cosas cada vez mejor; a su vez, también debe servir para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López-Pastor, 2009, 2019). En este sentido, la evaluación formativa es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2019). En anteriores trabajos hemos definido “evaluación formativa” como:

Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador (López-Pastor, 2009, p. 35).

El modelo de EFyC busca generar procesos de mejora y aprendizaje en tres sentidos: (a) ir mejorando progresivamente los procesos de aprendizaje y la calidad de las producciones del alumnado; (b) perfeccionar la práctica docente; y, (c) reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, tanto durante el propio desarrollo de la asignatura como tras la finalización del mismo, de cara al siguiente curso (López-Pastor, 2009; López-Pastor; Pérez-Pueyo, 2017). En este proceso la utilización correcta del *feedback* es un punto clave.

Nuestra propuesta fusiona y relaciona los conceptos de “evaluación formativa” y de “evaluación compartida”, dado que entendemos que la evaluación formativa debe facilitar y dar también importancia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, a través de diferentes técnicas: la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación dialógica (López-Pastor, 2009). El concepto de “evaluación compartida” hace referencia a los procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar.

Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales y suelen estar basados en procesos previos de autoevaluación o evaluación entre iguales. Desarrollar procesos de evaluación compartida en el aula está muy relacionado con la cesión de responsabilidad en el aula y con la implicación del alumnado en la toma de decisiones que afectan a los procesos de aprendizaje. Las experiencias innovadoras han demostrado que implicar al alumnado en los procesos evaluativos genera una mejora en sus propios procesos de aprendizaje (Brown, 2015). En López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017) puede encontrarse un interesante estudio sobre las lecciones aprendidas sobre la aplicación de la EFyC en Educación Superior y los retos para el futuro.

Existen varios estudios publicados sobre la combinación de los sistemas de EFyC y la asignatura de expresión corporal en la FIP (Bores-García *et al.*, 2021; Fraile *et al.*, 2017; Molina *et al.*, 2020; Montiel, 2022).

La combinación de EFyC y Proyectos de Aprendizaje Tutorado

Dentro de las metodologías activas que utilizamos, tiene un rol central la denominada PAT, por los buenos resultados que tiene en la FIP. En los PAT el alumnado tiene que desarrollar una práctica educativa sobre un recurso pedagógico concreto, pasando por todas las fases: diseño y planificación, puesta en práctica y posterior análisis didáctico y educativo de lo ocurrido en la sesión práctica. También tienen que realizar un marco teórico sobre la temática elegida, que será presentado, explicado y defendido delante de todo el grupo de iguales.

A lo largo de todo este proceso es obligatoria la realización de tutorías de seguimiento y evaluación formativa con el profesor, con la finalidad de generar una práctica educativa, y un marco teórico, de la mayor calidad posible. Por tanto, los PAT se pueden considerar una experiencia de buena práctica que combina de forma complementaria teoría y práctica, y que es tutorizado sistemáticamente por el docente (Molina *et al.*, 2022).

Algunos estudios realizados en FIP muestran que la combinación de los PAT con los sistemas de EFyC ayudan a adquirir competencias profesionales docentes (Gallardo *et al.*, 2020; Gutiérrez-García, 2018; López-Pastor *et al.*, 2021, 2022; Manrique *et al.*, 2010; Martínez-Mínguez *et al.*, 2019, Molina; López-Pastor, 2022; Romero *et al.*, 2016) y es una experiencia innovadora, efectiva, sostenible y replicable (López-Pastor *et al.*, 2020).

Los sistemas de EFyC parece que mejoran la autopercepción de competencia del alumnado. La Red Internacional de EFyC en Educación diseñó tres escalas de autopercepción de competencias (transversales, docentes y específicas de docentes de Educación Física), validadas por Salcines *et al.* (2018), con las que se han desarrollado varios estudios, que encuentran que los alumnos se sienten más competentes tras haber experimentado sistemas de EFyC durante el desarrollo de las asignaturas (Amor; Serrano, 2019; Castejón *et al.*, 2018; Gallardo *et al.*, 2020; Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2016; Romero *et al.*, 2016).

En la misma línea, en Molina *et al.* (2023a) se realiza un estudio longitudinal de cinco cursos académicos, con una muestra de 401 alumnos de la

FIP, que completan las escalas recién comentadas al principio y al final de la asignatura. Los resultados muestran que hay mejoras significativas en la autopercepción de competencias del alumnado al finalizar la asignatura, con medias aritméticas finales bastante altas. Los mismos resultados se pueden observar en Molina *et al.* (2023b) y Molina *et al.* (2023c), dentro de estudios longitudinales de varios cursos académicos en FIP, con 114 y 333 alumnos respectivamente.

Definición del contexto y explicación del sistema de EFyC

Esta experiencia se lleva a cabo en una asignatura de la FIP de una universidad pública española durante el curso académico 2024–2025. La asignatura es de carácter optativo y forma parte de la mención de Expresión y Comunicación Artística y Motricidad, del título de grado de maestro en educación infantil. Tiene un peso de 6 créditos ECTS y la imparte el área de didáctica de la expresión corporal, en el primer cuatrimestre de cuarto curso (para los estudiantes del grado de Infantil) y quinto curso para el alumnado de Programa de Doble titulación (grados de Educación Primaria y Educación Infantil). En los últimos años también hay alumnos que previamente han cursado el Grado de Educación Primaria y ahora están cursando el Grado de Educación Infantil, o alumnos del Grado de Educación Infantil que siguen itinerarios diferentes y que cursan esta materia antes de haber realizado la obligatoria de tercero. El primer día de clase se ofrece al alumnado tres vías de aprendizaje y evaluación:

(1)–Vía continua. Se basa en un sistema de EFyC con un *feedback* constante y de calidad en el que los alumnos deben entregar todos los trabajos en tiempo y forma y asistir a clase regularmente, con menos de un 15% de faltas y todas debidamente justificadas.

(2)–Vía mixta. También sigue el sistema de EFyC pero sólo es obligatorio realizar y entregar el PAT. El resto de los trabajos son voluntarios, pueden realizarlos o no, cada uno por separado. Se exige asistir al menos al 50% de las clases, preferentemente las sesiones prácticas.

(3)–Vía final. Se basa en un sistema de evaluación sumativo y final, en el que el alumnado debe realizar tres pruebas para demostrar las mismas

competencias que han demostrado sus compañeros a lo largo de cuatro meses: examen teórico, examen práctico y presentación y defensa del PAT. No tiene requisitos previos.

En la tabla 1 se detallan las actividades de aprendizaje que se realizan a lo largo de la asignatura. Además, se indican los instrumentos de evaluación que se utilizan en cada una de ellas, así como el peso en la calificación en la vía continua.

Tabla 1 – Actividades de aprendizaje a realizar en la asignatura, instrumentos con los que se evalúa su calidad y peso en la calificación

EVALUACIÓN		Calificación
Actividades de aprendizaje	Instrumento	%
1 - PAT	- Escala descriptiva	30
2 - Tertulias y trabajos individuales	- Escala descriptiva	20
3 - Fichas de sesiones prácticas	- Escala descriptiva	20
4 - Examen parcial con co-evaluación inmediata	- Plantilla de corrección “ad hoc”	20
5 - Mapas conceptuales sobre dossier teoría	- Escala descriptiva	10

Fuente: Elaboración propia.

Tanto en la vía continua como en la vía mixta, los trabajos que se entregan en tiempo y forma son corregidos por el profesorado y devueltos al alumnado al siguiente día de clase, como muy tarde en una semana, con el *feedback* oportuno. Si el trabajo no tiene la calidad adecuada, el alumno tiene una semana de plazo para mejorarlo con ayuda de las indicaciones que ha realizado el profesor. Si el trabajo tiene calidad suficiente para aprobar, el alumnado decide si lo guarda en la carpeta final o si lo quiere mejorar y volver a entregar. Este curso hemos tenido sólo 18 estudiantes, 17 mujeres y 1 hombre y todos ellos han elegido seguir la vía de evaluación continua y formativa.

En este estudio vamos a explicar y evaluar la “buena práctica” que denominamos “Proyecto de Aprendizaje Tutorado” (PAT). Se trata de una

actividad de aprendizaje colaborativa, en la que cada grupo tiene que preparar una sesión práctica y un marco teórico, a elegir dentro de una lista de temas y propuestas de intervención que se ofrecen a la clase a principio de curso (cuentos motores, yoga infantil, títeres corporales, canciones motrices, juegos expresivos de tradición oral, juegos cooperativos, etc.). El reparto de PAT se realiza la primera semana del cuatrimestre y desde el primer día el alumnado dispone de un cronograma de la asignatura en el que figuran todas las entregas a realizar y los días concretos en que se lleva a cabo cada PAT. Puede profundizarse en cómo utilizar esta metodología en López-Pastor *et al.* (2020) y Manrique *et al.* (2010).

Para llevar a cabo la elaboración del PAT con garantías de éxito, el grupo tiene que ir asistiendo a tutorías, donde se van corrigiendo y mejorando los diferentes borradores que van elaborando del marco teórico y del plan de sesión práctica. Es obligatoria la asistencia de todos los componentes del grupo, y se realiza una aportación constante de *feedback* por parte del profesor, de forma que vayan mejorando progresivamente, hasta alcanzar una buena calidad final.

Tras la puesta en práctica del plan de sesión con sus compañeros, en el gimnasio del *campus*, los alumnos deben exponer un marco teórico en diez minutos sin ningún soporte digital. Una semana después, el grupo debe entregar un informe final del PAT en el que se realiza un análisis didáctico tras la puesta en práctica.

Resultados en las escalas de autopercepción de competencia

Para medir la autopercepción de competencias por parte del alumnado hemos aplicado tres escalas. Presentamos los resultados alcanzados en las tablas 2 (autopercepción de competencias profesionales transversales), 3 (competencias docentes genéricas) y 4 (competencias docentes específicas de EF). Se trata de escalas tipo Likert, con escala numérica 1-4.

Tabla 2 – Resultados del alumnado en la escala de auto percepción de competencias transversales en la FIP (escala tipo likert 1-4)

Items	Media	DT
1.1 - Analizar y sintetizar	3.20	.676
1.2 - Organizar y planificar	3.73	.458
1.3 - Comunicarse de forma oral y escrita en lengua nativa	3.20	.862
1.4 - Comunicarse gestual y corporalmente	3.80	.414
1.5 - Conocer una lengua extranjera	1.60	.632
1.6 - Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de estudio	2.27	.799
1.7 - Trabajar en equipo	3.93	.258
1.8 - Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales (empatía, asertividad, respeto y escucha)	3.80	.414
1.9 - Desarrollar habilidades intrapersonales (autoestima, motivación y confianza en uno mismo)	3.47	.516
1.10 - Razonar de forma crítica y reflexiva	3.47	.516
1.11 - Desarrollar un compromiso ético	3.33	.488
1.12 - Desarrollar un aprendizaje autónomo	3.27	.458
1.13 - Adaptarse a situaciones nuevas	3.47	.640
1.14 - Desarrollar la creatividad	3.67	.488

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo a las competencias transversales, la escala presenta una media total de 3.30 puntos sobre 4, por lo que, en líneas generales, son bastante altas. Como se observa en la Tabla 2, destacan con una valoración muy alta las competencias que tienen que ver con comunicarse corporal y gestualmente (directamente relacionada con el contenido de la asignatura), organizar y planificar, trabajar en equipo, habilidades en las relaciones interpersonales y desarrollo de la creatividad. Tienen una valoración alta las relacionadas con las habilidades intrapersonales, razonar de forma crítica y reflexiva, adaptarse a situaciones nuevas, desarrollar un compromiso ético, el aprendizaje autónomo, comunicarse de forma oral y escrita en español y analizar y sintetizar.

Por último, las competencias que obtienen una puntuación más baja son: conocer una lengua extranjera (la más baja) y utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación, lo cual no deja de ser significativo.

Tabla 3 – Resultados del alumnado en la escala de autopercepción de competencias docentes generales en la FIP (escala tipo likert 1-4)

Items	Media	DT
2.1. Conocer las características organizativas de los centros educativos	2.40	.507
2.2. Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa	2.80	.676
2.3. Diseñar situaciones de aprendizaje	3.33	.488
2.4. Animar situaciones de aprendizaje	3.53	.516
2.5. Gestionar la progresión de los aprendizajes	2.87	.352
2.6. Diseñar estrategias de atención a la diversidad	2.27	.594
2.7. Poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	2.13	.640
2.8. Implicar al alumnado en su aprendizaje	3.73	.458
2.9. Implicar al alumnado en la vida del centro	2.87	.834
2.10. Participar en la gestión del Centro	2.07	.961
2.11. Informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a	1.93	.799
2.12. Implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a	2.40	.910
2.13. Implicar a las familias en la vida del centro	2.13	.640
2.14. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	3.00	.756
2.15. Atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo)	3.33	.724
2.16. Desarrollar procesos de innovación educativa en el aula	3.20	.561
2.17. Poner en marcha procesos de investigación en el aula	2.53	.640

Fuente: Elaboración propia.

Como puede comprobarse, las competencias docentes generales obtienen valores más bajos que las transversales (media total de toda la escala de 2.74 sobre 4). Sólo se encuentran valores muy altos (más de 3.5/5) en dos competencias: implicar al alumnado en su aprendizaje y animar situaciones de aprendizaje; mientras que se encuentran puntuaciones relativamente bajas en 7 competencias (de 17): conocer las características

organizativas de los centros educativos, participar en la gestión de los centros, informar a las familias sobre la evolución de sus hijos, implicar a las familias en el aprendizaje de sus hijos, implicar a las familias en la vida del centro, diseñar estrategias de atención a la diversidad y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad. En el resto de las competencias docentes las valoraciones son medias-altas (entre 2.50 y 3.50/5). Dado que se trata de alumnado en su último curso de FIP, estos datos parecen indicar que el alumnado considera que tiene algunas lagunas en este tipo de competencias profesionales.

Tabla 4 – Resultados del alumnado en la escala de autopercepción de competencias docentes específicas de EF en la FIP (escala tipo likert 1–4) (continúa)

Items	Media	DT
3.1. Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de Educación Física	3.40	.507
3.2. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	2.27	.594
3.3. Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional	3.47	.516
3.4. Conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos, de maduración evolutiva y el desarrollo psicomotor	2.73	.704
3.5. Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices	3.27	.594
3.6. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	3.47	.516
3.7. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	3.93	.258
3.8. Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza	2.80	.941
3.9. Identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	2.27	.799
3.10. Diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular.	1.87	.640

Tabla 4 – Resultados del alumnado en la escala de autopercepción de competencias docentes específicas de EF en la FIP (escala tipo likert 1–4) (conclusión)

3.11. Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	2.27	.458
3.12. Saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física	3.33	.617
3.13. Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física	3.33	.617
3.14. Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas	3.13	.640

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo a las competencias docentes específicas de EF, hay una que destaca con una puntuación muy alta, la relativa a saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza; y dos con una puntuación bastante alta: conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural, y saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza; las dos son contenidos y competencias específicas de esta asignatura.

Por otra parte, con puntuaciones relativamente bajas (entre 1.87 y 2.50) aparecen cuatro competencias: identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas, diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular, saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural y diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Dado que la mayoría del alumnado no ha realizado la mención de EF en primaria, se trata de un resultado bastante lógico y esperable. El resto de las competencias específicas de EF (7 de 14) muestran valores medios-altos. Esta escala presenta una media total de 2.97 sobre 4.

Si comparamos las medias por escalas (tabla 5), podemos comprobar que, curiosamente, el alumnado se siente más competente en lo relativo a las competencias generales, en segundo lugar, en las competencias docentes específicas de educación física y, por último, en las competencias docentes generales. Esto no deja de ser curioso, dado que, al tratarse de alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil, su formación en educación física es escasa, con solo una asignatura troncal (tercer curso) y una optativa (cuarto curso).

Tabla 5 – Medias de las tres escalas de autopercepción de competencias, en la escala 1-4

Escalas	Media
Autopercepción de competencias transversales en la FIP	3.30
Autopercepción de competencias docentes generales en la FIP	2.74
Autopercepción de competencias docentes específicas de EF en la FIP	2.97

Fuente: Elaboración propia.

Satisfacción y valoración del alumnado con la experiencia de “buena práctica” de los PAT

En la tabla 6 se exponen los resultados del cuestionario de valoración de la experiencia de buena práctica que los alumnos realizan una vez terminado el trabajo al final de la asignatura. Se trata de un cuestionario con escala tipo Likert de 5 niveles para la mayoría de los ítems (1-Nada; 2-Poco; 3-Algo; 4-Bastante; 5-Mucho), aunque en algunas preguntas la escala Likert es ligeramente diferente (1-Muy insuficiente; 2-Insuficiente; 3-Suficiente; 4-Buenas; 5-Muy buenas), y en otras va desde 1-(Nada satisfecho) hasta 5 (muy satisfecho). En todo caso siempre es una escala numérica 1-5. En la tabla ofrecemos la media aritmética de cada ítem en dicha escala.

Tabla 6 – Resultados de valoración de la Buena Práctica de los PAT

- Has realizado alguna vez esta experiencia en otra asignatura: SI (6.7%); NO (40%); No contesta (53.3%)	
Ítems del cuestionario	Media
1 - ¿Se ha negociado la utilización de esta experiencia en la asignatura al comienzo del curso	4.53
2 - ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	4.73
3 - ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales	4.27
4 - ¿Consideras útil lo aprendido con esta experiencia?	4.87
Otras escalas Likert 1-5	
5 - ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?	4.33
6 - ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?	4.73
7 - Señala la satisfacción global en relación con la experiencia	4.20
8 - Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia	3.93
9 - ¿Cuál es el grado de dificultad de la experiencia?	3.27

Fuente: Elaboración propia.

Como puede comprobarse, los resultados son muy satisfactorios. Las medias aritméticas son bastante altas en todos los ítems a valorar sobre la experiencia de buena práctica llevada a cabo (PAT).

Centrándonos en la temática del estudio, el alumnado considera que la experiencia de buena práctica llevada a cabo (PAT) le ha ayudado mucho a adquirir competencias profesionales (4.73) y que el sistema de evaluación utilizado favorece en gran medida la adquisición de dichas competencias (4.27). Además, consideran muy útil lo aprendido con esta experiencia (4.87). Se trata de valoraciones muy altas.

En la tabla 7 se analiza el grado de cumplimiento de las 4 características que tiene una “buena práctica” (que sea una experiencia innovadora, efectiva, sostenible y replicable). Se aportan datos de la valoración del PAT desde el punto de los docentes y del alumnado.

Tabla 7 – Valoración profesorado y alumnado de la “buena práctica” de los PAT sobre cuatro variables básicas (innovadora, efectiva, sostenible y replicable)

Indicador	Profe	Valoración Q profe (¿Por qué?)	Valoración alumnos (1-5)
(a) innovadora , al desarrollar soluciones nuevas o creativas	<i>Si</i>	Porque supone una gran diferencia con modelos más tradicionales de enseñanza. Es una metodología activa y exige una fuerte colaboración grupal para que salga bien.	4.20
(b) efectiva , cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	<i>Si</i>	Porque al ser obligatoria la realización de tutorías durante la elaboración del proyecto, la calidad del mismo se asegura y mejora considerablemente.	4.40
(c) sostenible , al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos	<i>Si</i>	Porque supone una mayor carga de trabajo en las tutorías de los meses centrales, cuando la mayoría de los grupos están elaborando su PAT y requieren tutorías, pero es perfectamente viable, dado que se realiza en las horas oficiales de tutoría y dentro de la carga real de horas no presenciales del alumnado.	4.47
(d) replicable , cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	<i>Si</i>	Porque se puede utilizar en cualquier asignatura. De hecho, en nuestro centro es una metodología muy utilizada desde hace 20 años en muchas asignaturas. También es transferible a educación primaria, con adaptaciones.	4.73

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, las valoraciones son muy positivas, tanto del profesorado como del alumnado. Las medias del alumnado están entre bastante y muy altas.

Como ventajas encontradas con los PAT, destacan la elevada tasa de éxito, ya que todos los alumnos han superado esta actividad. Además, se

ha observado una alta implicación en clase para experimentar y vivenciar los diferentes recursos defendidos por cada grupo, por lo que la actitud de los alumnos ha sido muy buena. Este hecho implica que los análisis de las sesiones prácticas sean, generalmente, bastante buenos. En este curso, dado que el grupo de alumnos matriculados era muy pequeño, algunos grupos se han tenido que encargar de realizar dos PAT (cuando eran 4 componentes, y un único PAT si eran dos o tres componentes).

En cuanto a los principales problemas encontrados, se destaca la diferencia entre los dos grupos: generalmente, los alumnos de cuarto curso del Grado de Educación Infantil tienen más soltura en la programación de actividades en esta etapa porque ya han vivido la asignatura de Prácticum 1 en los centros. Otro de los problemas encontrados ha sido la mala planificación de los PAT: algunos grupos tenían problemas para la elaboración del trabajo en tiempo y forma, haciendo que los docentes terminaran de corregir los documentos hasta 24h antes de su exposición en clase.

Resultados en la valoración del sistema de EFyC utilizado

En la tabla 8 presentamos la valoración que realiza el alumnado de las ventajas que tiene el sistema de EFyC utilizado durante la asignatura.

Tabla 8 – Valoración de las ventajas del sistema de evaluación (escala tipo Likert 1-5) (continúa)

Items	Media
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	4.40
Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	4.20
Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	4.73
El estudiante realiza un aprendizaje activo	4.73
Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	4.67
El alumno/a está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	4.33
La calificación es más justa	4.13
Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno/a)	4.53
Permite aprendizajes funcionales	4.60

Tabla 8 – Valoración de las ventajas del sistema de evaluación (escala tipo Likert 1-5) (conclusión)

Genera aprendizajes significativos	4.73
Se aprende mucho más	4.47
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	4.33
Hay interrelación entre teoría y práctica	4.73
Evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser)	4.60
Hay retroalimentación en documentos y actividades	4.73
Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	4.87
Se da un seguimiento más individualizado	4.47
Requiere más responsabilidad	4.87

Fuente: Elaboración propia.

Como puede comprobarse, todos los ítems tienen valoraciones muy altas. Son especialmente altas las que tienen que ver con la mejora del aprendizaje.

En la tabla 9 se presentan las valoraciones del alumnado sobre los posibles inconvenientes del sistema de evaluación utilizado.

Tabla 9 – Valoración de los posibles inconvenientes del sistema de evaluación (escala tipo Likert 1-5) (continúa)

Items	Media
Exige una asistencia obligatoria y activa	4.87
Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	3.07
Exige continuidad	4.93
Hay que comprenderlo previamente	4.40
Exige un mayor esfuerzo	4.40
Existe dificultad para trabajar en grupo	2.00
Se puede acumular mucho trabajo al final	2.73
Existe una desproporción trabajo/créditos	2.33
El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	2.67

Tabla 9 – Valoración de los posibles inconvenientes
del sistema de evaluación (escala tipo Likert 1-5) (conclusión)

Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	2.33
Es injusto frente a otros procesos de evaluación	2.13
Las correcciones han sido poco claras	1.87
La valoración del trabajo es subjetiva	1.93
Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	4.67

Fuente: Elaboración propia.

Los datos muestran tres tipos de valoraciones: (1) puntuaciones muy bajas en los ítems que están expresados en negativo (en amarillo), lo que indica que dichos ítems no se cumplen, o que se cumplen de forma muy baja (exceso trabajo, dificultad de trabajar en grupo, correcciones poco claras, subjetividad, etc.); (2) puntuaciones medias (en azul), que nos indica que el sistema de evaluación sí que es conocido por parte del alumnado, pero que también es poco conocido para otra parte; esto se debe a que en esta asignatura se juntan alumnos que proceden de itinerarios formativos diferentes, tal como se explica en el apartado de contexto.; (3) ítems con puntuaciones muy altas, que hacen referencia a características de esta forma de trabajar (requiere asistencia obligatoria, continuidad en el trabajo, hay que comprender el sistema de evaluación previamente, exige un mayor esfuerzo y autoevaluarse de forma regular).

Desde nuestro punto de vista esto no son inconvenientes, sino características del sistema de evaluación y de una forma de trabajo continua durante todo el cuatrimestre, que fomenta un mejor aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales que los modelos más tradicionales basados en el dictado de apuntes y un único examen final.

Rendimiento académico en la asignatura

En la tabla 10 se resumen los resultados de rendimiento académico. Todo el alumnado sigue la vía continua. En España el sistema de calificación habitual utiliza una escala numérica 0-10, con una décima, que está

organizada también por una escala verbal: No presentado, Suspenso (0-4.9), Aprobado (5.0-6.9), Notable (7.0-8.9), Sobresaliente (9.0-10), Matrícula de Honor (indica que es el alumnado más destacado del grupo; debe tener, al menos, calificación de sobresaliente y sólo se puede dar una cada 20 alumnos o fracción).

Tabla 10 – Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)

VÍAS	NP	Susp.	Aproba	Notable	Sobresal	Mat. Honor	Totales
Continua	5.56%	-		33.33%	55.56%	5.56%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como puede comprobarse, este curso ha tenido resultados académicos muy altos. Se debe a que era un grupo muy pequeño en tamaño, que han trabajado muy bien y de forma muy constante. Recordamos que son 18 estudiantes, 17 que realizan toda la asignatura y una alumna que abandona y aparece como “no presentada” en la evaluación final.

Algunos grupos han asumido la realización de dos PAT, para poder cubrir bien todo el programa de la asignatura. El buen funcionamiento general de todo el grupo, y la suma de trabajos voluntarios extra realizados por algunos grupos ha generado un rendimiento académico muy elevado, por encima de lo que había sido habitual los cursos anteriores. Como puede comprobarse, no hay nadie en “suspensos” ni en “aprobados”. La mayoría del alumnado ha obtenido sobresaliente, y en un menor porcentaje notable. Sólo hay 1 persona con “matrícula de honor” porque es lo que permite el sistema para grupos menores de 20 estudiantes.

Otro aspecto a tener en cuenta es que no hemos tenido ningún alumno en vía mixta, algo que no suele ser normal tampoco. Siempre suele haber algún alumno que prefiere optar a la vía mixta o a la vía examen final. En este caso, los 17 alumnos han seguido el curso con regularidad y han trabajado muy bien.

Consideraciones finales

En este trabajo hemos presentado un ejemplo de buena práctica respecto a la utilización de sistemas de EFyC y PAT en la asignatura de “Expresión y comunicación corporal en educación infantil”, que se lleva a cabo en el Grado de Maestro en Educación Infantil.

El principal objetivo del estudio era analizar en qué medida la utilización de estos sistemas de evaluación puede ayudar a desarrollar competencias profesionales. Hemos medido la autopercepción de competencia del alumnado al final de la asignatura con tres escalas, y sus principales resultados son los siguientes:

(a)-En lo relativo a las competencias transversales, hay varias competencias con valoraciones muy altas (comunicarse corporal y gestualmente, organizar y planificar, trabajar en equipo, habilidades en las relaciones interpersonales y desarrollo de la creatividad), otras con valoración alta (habilidades intrapersonales, razonar de forma crítica y reflexiva, adaptarse a situaciones nuevas, desarrollar un compromiso ético, el aprendizaje autónomo, comunicarse de forma oral y escrita en español y analizar y sintetizar) y unas pocas con puntuación media-baja (conocer una lengua extranjera, utilizar las TIC en educación).

(b)-Respecto a las competencias docentes generales, sólo se encuentran valores muy altos en dos competencias (implicar al alumnado en su aprendizaje y animar situaciones de aprendizaje); valoraciones medias-altas en 8 competencias y medias-bajas en 7: conocer las características organizativas de los centros educativos, participar en la gestión de los centros, informar a las familias sobre la evolución de sus hijos, implicar a las familias en el aprendizaje de sus hijos, implicar a las familias en la vida del centro, diseñar estrategias de atención a la diversidad y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad. Dado que se trata de alumnado en su último curso de FIP, los datos pueden indicar ciertas lagunas formativas en competencias docentes generales.

(c)-En lo relativo a las competencias docentes específicas de EF, hay varias con puntuaciones muy altas (saber utilizar el juego como recurso

didáctico y como contenido de enseñanza, conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural), que son competencias trabajadas específicamente en esta asignatura. En los valores medios-altos encontramos la mayoría de las competencias específicas (7 de 14), y en puntuaciones medias-bajas aparecen 4 competencias que tienen muy poca relación con la asignatura, y que son más propias de maestros de primaria especialistas en educación física (identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas, diseñar un plan de hábitos de vida saludable y de práctica de actividad física regular, saber aplicar los fundamentos de las actividades físicas en el medio natural y diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo).

El otro objetivo era analizar si la utilización de sistemas de EFyC combinados con una buena práctica (el PAT) genera resultados positivos. Los datos indican que las valoraciones del alumnado son muy positivas, tanto para la realización del PAT, como para el sistema de evaluación utilizado. Esta forma de plantear la FIP suele ser muy positiva, generando una implicación muy fuerte del alumnado en el proceso de aprendizaje, una alta satisfacción de alumnado y profesorado con todo el proceso y un rendimiento académico muy alto. Ha sido un curso que ha funcionado especialmente bien, por encima de lo que viene siendo habitual en los últimos años.

Las contribuciones de este trabajo al campo científico especializado en la FIP giran en torno a comprobar como la combinación de sistemas de EFyC con metodologías activas (como el PAT) suelen generar muy buenos resultados en el aprendizaje, en la satisfacción del alumnado con la formación recibida y en el rendimiento académico, pero no queda tan claro hasta qué punto afecta al desarrollo de competencias profesionales. Más investigación parece necesaria sobre este último punto.

En cambio, la contribución para el campo profesional (profesorado encargado de la FIP de las futuras maestras de educación infantil) es muy positiva y relevante, dado que aporta ideas sobre cómo organizar

las asignaturas relativas al trabajo de la motricidad y la expresión corporal en educación infantil. Esto es, como combinar sistemas de evaluación que fomentan el aprendizaje con metodologías activas y prácticas que pueden ayudar a un mejor desarrollo de competencias profesionales y a una mejor adquisición de recursos y conocimientos prácticos cuando tengan que trabajar como maestras de educación infantil en la escuela.

Las limitaciones principales del trabajo son dos: (a) una muestra muy reducida; (b) un diseño que no permite saber con precisión como la combinación de sistemas de EFyC y el PAT afecta al desarrollo de competencias profesionales en la FIP de educación infantil. En función de ello, una posible línea de investigación futura es realizar el estudio con muestras más grandes o recopilar datos de más cursos; la segunda posible línea de investigación sería aplicar un diseño pretest-postest, y complementarlo con entrevistas grupales o grupos focales con el alumnado para profundizar en su autopercepción de competencia.

Referencias

AMOR, M. I.; SERRANO, R. The generic competences in the Initial Teacher Training: A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. **Educación XXI**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 239–261, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.21341>. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/21341/18474>. Acceso en: 25 nov. 2025.

BORES-GARCÍA, D.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; HERNANDO-GARIJO, A.; GONZÁLEZ-CALVO, G. Análisis de la motivación del alumnado hacia la expresión corporal a través del uso de la evaluación formativa y compartida. **Retos**, [S. l.], n. 40, p. 198–208, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83025>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/83025>. Acceso en: 25 nov. 2025.

BROWN, S. **Learning, teaching and assessment in higher education: global perspectives**. London: Palgrave-MacMillan, 2015.

CAÑADAS, L.; SANTOS-PASTOR, M. L.; CASTEJÓN F. J. Desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. **Estudios Pedagógicos**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 111–126, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200111&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 25 nov. 2025.

FRAILE, A., ASÚN, S., ROMERO, R., APARICIO, J. L. Evaluación formativa en la expresión corporal. **Tándem**: Didáctica de la educación física, [S. l.], n. 55, p. 38–43, 2017. Disponible en: <https://portalcinciaytecnologia.jcyl.es/documentos/5f7e686f2999520bf973164d>. Acceso en: 26 nov. 2025.

GALLARDO, F. J.; LÓPEZ–PASTOR, V. M.; CARTER, B. I. Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. **Retos**, [S. l.], n. 38, p. 417–424, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/75540>. Acceso en: 26 nov. 2025.

GUTIÉRREZ, C.; HORTIGÜELA–ALCALÁ, D.; PERAL, Z.; PÉREZ–PUEYO, A. Percepciones de alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con mención en Educación Física sobre la adquisición de competencias. **Estudios Pedagógicos**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 223–239, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200223&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 25 nov. 2025.

HORTIGÜELA–ALCALÁ, D.; ABELLA, V.; DELGADO, V.; AUSÍN, V. Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. **Infancia, Educación y Aprendizaje**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 20–42, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.1.582>, Disponible en: <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/issue/view/85>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LÓPEZ–PASTOR, V. M. (coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación superior**. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea, 2009.

LÓPEZ–PASTOR, V. M.; MOLINA, M.; PASCUAL, C.; MANRIQUE, J. C. La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. **Retos**: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, [S. l.], n. 37, p. 680–687, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/74193>. Acceso en: 25 nov. 2025.

LÓPEZ–PASTOR, V. M.; PASCUAL ARIAS, C.; MOLINA SORIA, M.; FUENTES, T.; FERNÁNDEZ, C. Cómo desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado: Un ejemplo. In: SANTOS, W. dos; STIEG, R. (org.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**. Curitiba: Appris. 2021. p. 265–288.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PASCUAL-ARIAS, C.; SONLLEVA, M. La evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas. *En*: PASCUAL-ARIAS, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; SONLLEVA, M. (coords.). **Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas**. Madrid: Miño y Dávila, 2022. p. 29–36.

LÓPEZ-PASTOR V. M.; PÉREZ-PUEYO, A. (coords.). **Evaluación formativa y compartida en Educación**: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, 2017.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; SICILIA-CAMACHO, A. Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 77–97, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/O2602938.2015.1083535>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/O2602938.2015.1083535>. Acceso en: 25 nov. 2025.

MANRIQUE, J. C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MONJAS, R., Y REAL, F. El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, [S. l.], v. 14, n. 388, p. 39–57, 2010. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i388.285>. Disponible en: <https://reefd.es/index.php/reefd/article/view/285>. Acceso en: 25 nov. 2025.

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, L.; MOYA, L.; NIEVA, C. Y CAÑABATE, D. Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 12, n. 1, p. 59–84, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.1.004>. Acceso en: 25 nov. 2025.

MOLINA, M.; FERNÁNDEZ, C.; PASCUAL, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Una experiencia de evaluación formativa y compartida en la asignatura de “Expresión corporal en Educación Infantil”, en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *En*: PASCUAL-ARIAS, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; SONLLEVA, M. (coords.). **Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas**. Madrid: Miño y Dávila, 2022. p. 183–190.

MOLINA, M.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PASCUAL-ARIAS, C.; FERNÁNDEZ-GARCIMARTÍN, C. Effects of the implementation of Tutored Learning Projects and Formative and Shared Assessment systems in Pre-service Teacher Education. **Higher Education Theory and Practice**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 240–257, 2023b. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i2.5827>. Disponible en: <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/5827>. Acceso en: 25 nov. 2025.

MOLINA, M.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; PASCUAL-ARIAS, C.; FERNÁNDEZ-GARCIMARTÍN, C. Formative and Shared Assessment and Feedback: an example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. **Cultura, Ciencia y Deporte**, [S. l.], v. 18, n. 55, p. 157–169, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1986>. Disponible en: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1986/1061>. Acceso en: 25 nov. 2025.

MOLINA, M.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; FUENTES-NIETO, T.; PASCUAL-ARIAS, C. The importance of formative and shared assessment systems in initial teacher education. In: SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J. (coord.). **Formative and Shared Assessment to Promote Global University Learning**. Hershey, PA: IGI Global, 2023c. p. 188–210.

MOLINA, M.; PASCUAL, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española. **Perfiles Educativos**, [S. l.], v. 44, n. 177, p. 96–112, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60222>. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60222. Acceso en: 25 nov. 2025.

MOLINA-SORIA, M.; PASCUAL-ARIAS, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. **Alteridad**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 204–215, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>. Disponible en: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2020.05>. Acceso en: 25 nov. 2025.

MOLINA, M., PASCUAL-ARIAS, C., HORTIGÜELA-ALCALÁ, D., FERNÁNDEZ-GARCIMARTÍN, C. Análisis de la percepción del alumnado sobre su aprendizaje en sistemas de evaluación compartida. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.003>. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/15556>. Acceso en: 25 nov. 2025.

MONTIEL, F. J. Aprendizaje cooperativo y evaluación formativa de la expresión corporal en entornos virtuales. **EmásF: Revista Digital de Educación Física**, [S. l.], n. 75, p. 179–191, 2022. Disponible en: https://emasf2.webcindario.com/EmasF_75.pdf. Acceso en: 26 nov. 2025.

PASCUAL-ARIAS, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; SONLLEVA, M. (coords.). **Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas**. Madrid: Miño y Dávila, 2022.

ROMERO-MARTÍN, R.; ASÚN, S.; CHIVITE, M. T. La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. **Retos**, [S. l.], v. 29, p. 236-241, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42493>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/42493>. Acceso en: 25 nov. 2025.

SALCINES, I.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N.; RAMÍREZ-GARCÍA, A.; MARTÍNEZ-MÍN-GUEZ, L. Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de Educación Superior. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 31-51, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>. Disponible en: <https://revista-seug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7989>. Acceso en: 26 nov. 2025

CAPÍTULO 8

LA IMPORTANCIA DE VIVENCIAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Víctor M. López-Pastor¹

Teresa Fuentes Nieto²

Miriam Molina Soria³

DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.8

Introducción

En este capítulo se analiza la importancia de aplicar sistemas de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) por un triple motivo: (a) es contenido de aprendizaje específico en la materia que se imparte; (b) es una competencia profesional docente que van a tener que utilizar correctamente a largo de toda su carrera profesional; y (c) es más probable que utilicen sistemas de EFyC en su futura práctica profesional si los han vivido durante su FIP, pero siendo conscientes de su lógica interna y de cómo aplicarlo.

1 Universidad de Valladolid. E-mail: victor.lopez.pastor@uva.es.

2 Universidad de Valladolid.

3 Universidad de Valladolid.

En el capítulo nos centramos en los resultados obtenidos al aplicar la EFyC como una experiencia de innovación docente en una asignatura obligatoria de 2º curso de Grado de Maestro en Educación Primaria. La asignatura se denomina “Educación Física Escolar” y se imparte en la Facultad de Educación de Segovia (España).

La finalidad del estudio es comprobar en qué medida la aplicación de un sistema de EFyC a lo largo de toda la asignatura ayuda a mejorar el aprendizaje y la calidad de los productos de aprendizaje que genera el alumnado en dicha asignatura. Como veremos en el apartado de desarrollo, los sistemas de EFyC también sirven para ayudar a mejorar la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo.

Para ello, el objetivo del estudio es comprobar como el desarrollo de este sistema de EFyC influye en las siguientes variables: (a) satisfacción del alumnado con el sistema de evaluación y la asignatura; (b) ventajas e inconvenientes del sistema de evaluación utilizado en la asignatura; (c) rendimiento académico.

Esta investigación puede entenderse como un estudio de caso, dado que busca comprender en profundidad que ocurre en una asignatura concreta dentro de la FIP de Educación Primaria. Para la recogida de datos se han utilizado los siguientes instrumentos: (1) cuestionarios validados para la valoración de la asignatura y del sistema de evaluación aplicado (Castejón; Santos; Palacios, 2015); (2) resultados de rendimiento académico (acta de notas oficiales).

La relevancia del trabajo se centra en la importancia que tiene desarrollar experiencias de EFyC en FIP, si queremos que la escuela vaya superando poco a poco los sistemas de evaluación-calificación tradicionales, basadas en la calificación y el examen, en vez de estar al servicio de la mejora de los aprendizajes.

En este sentido, se aportan dos aspectos importantes: (a) un marco teórico sólido sobre la importancia de ir realizando de forma urgente estas innovaciones en la FIP; (b) presentar un ejemplo de buena práctica, y los resultados obtenidos, que puede ser transferido a otras facultades y asignaturas con cierta facilidad.

En estudios anteriores se ha comprobado que la aplicación de sistemas de EFyC en la FIP suele ser muy positiva a la hora de lograr mejores niveles de aprendizaje, mejorar la calidad en los productos de aprendizaje y, sobre todo, mejorar las intervenciones del alumnado en la parte práctica de la materia (Cañadas; Santos–Pastor; Castejón, 2018; Gallardo; Carter, 2016; Hortigüela; Palacios; López–Pastor, 2018; López–Pastor *et al.*, 2016, 2021; López–Pastor; Pérez–Pueyo, 2017). Pero el paso más difícil parece estar entre la vivencia de este tipo de sistemas en la FIP y su transferencia y aplicación futura cuando comienzan a trabajar como maestros de educación primaria en el aula (Barrientos; López–Pastor; Pérez–Brunnicardi, 2019; Hamodí *et al.*, 2017; Lorente–Catalán; López–Pastor; Kirk, 2018; Molina; López–Pastor, 2017, 2019).

En este apartado de “Introducción” hemos presentado el tema de investigación, los objetivos, el enfoque metodológico adoptado y la relevancia del estudio. En el apartado de “Desarrollo” exponemos los fundamentos teóricos del tema objeto de estudio, explicamos la innovación llevada a cabo con el sistema de EFyC en la asignatura y presentamos los resultados encontrados. En el apartado de “Consideraciones Finales” sintetizamos los puntos clave del capítulo, enfatizando sus contribuciones, señalando sus limitaciones y la perspectiva para futuros estudios. Por último, presentamos un apartado con las referencias utilizadas en el texto

Desarrollo

La “Evaluación Formativa y Compartida” (EFyC)

El concepto de “evaluación formativa” se refiere a cualquier sistema o procedimiento de evaluación cuyo objetivo principal sea mejorar el aprendizaje del alumnado y los procesos de enseñanza–aprendizaje y que está integrada en el proceso de aprendizaje, desde el principio hasta el final (López–Pastor, 2019). Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita

saber cómo ayudar al alumnado a aprender a hacer las cosas cada vez mejor; a su vez, también debe servir para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López–Pastor, 2009, 2019). En López–Pastor (2009, p. 35) la definíamos como: “Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza–aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”.

El modelo de EFyC busca generar procesos de mejora y aprendizaje en tres sentidos: (a) los procesos de aprendizaje del alumnado y la calidad de sus producciones; (b) mejorar y perfeccionar las competencias docentes del profesor; y, (c) reconducir los procesos de enseñanza–aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, tanto durante el propio desarrollo de la asignatura como tras la finalización del mismo, de cara al siguiente curso (López–Pastor, 2009; López–Pastor; Pérez–Pueyo, 2017). En todos estos procesos es clave la utilización correcta y constante del *feedback* y el *feed-forward*.

Este modelo combina y relaciona los conceptos de “evaluación formativa” y de “evaluación compartida”, dado que entendemos que la evaluación formativa también debe facilitar y dar importancia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, a través de diferentes técnicas, por ejemplo, la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación dialógica (López–Pastor, 2009). El concepto de “evaluación compartida” hace referencia a los procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza–aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales y suelen estar basados en procesos previos de autoevaluación o evaluación entre iguales.

Desarrollar procesos de evaluación compartida en el aula está muy relacionado con la implicación del alumnado en la toma de decisiones que afectan a los procesos de aprendizaje y su evaluación, de forma que se favorezcan procesos de autorregulación del aprendizaje. Las experiencias innovadoras han demostrado que implicar al alumnado en los procesos evaluativos genera una mejora en sus propios procesos de aprendizaje (Brown, 2015). En otro capítulo de este libro (López–Pastor; Molina; Fuentes, 2025)

analizamos con más profundidad esta temática y aportamos un ejemplo de EFyC en la FIP de Educación Infantil, que puede tener una fácil transferencia en otras facultades y contextos. La EFyC constituye una alternativa eficaz para avanzar hacia modelos de aprendizaje dialógico y sistemas de evaluación claramente orientados al aprendizaje en la FIP.

La Importancia de vivenciar la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) durante la Formación Inicial Del Profesorado (FIP)

En López-Pastor *et al.* (2021) se realiza una revisión sobre la temática de la evaluación en la FIP y las diferentes razones por la que es un elemento curricular fundamental durante la FIP, y porque se deberían desarrollar sistemas de EFyC en esta formación universitaria. Hay tres grandes razones que justifican el empleo sistemático de sistemas de EFyC en la FIP: (a) suelen generar mejores procesos de aprendizaje, al ir generando una mayor capacidad de autorregulación del aprendizaje y desarrollando la capacidad de aprendizaje permanente (aprender a aprender); (b) en FIP la evaluación no es sólo un elemento curricular más, una parte de la metodología y la planificación docente; también es un contenido de aprendizaje y una competencia docente a desarrollar; (c) es fundamental promover la transferencia de lo vivido durante la FIP al futuro ejercicio profesional; en este sentido, es difícil que un maestro pueda poner en práctica sistemas y procesos de EFyC en la escuela si no los ha vivido y experimentado previamente durante su FIP.

Varios estudios parecen indicar que existe una considerable transferencia entre lo vivido en FIP y el ejercicio profesional como docentes, dado que los futuros maestros en formación tienden a reproducir en su práctica docente los mismos métodos que han vivido como alumnos durante su paso por secundaria, bachillerato y universidad (Fullan, 1991; Hamodi; López-Pastor; López, 2017; Lorente-Catalán; Kirk, 2013; Tonucci, 2010). Por tanto, si queremos que la escuela obligatoria vaya superando las metodologías tradicionales de evaluación-calificación y de aprendizaje bancario (Freire, 1970), parece importante utilizar de forma sistemática metodologías activas y sistemas de EFyC en la FIP (Hamodi *et al.*, 2017; López-Pastor, 2009, 2013;

Lorente-Catalán, 2019; Lorente-Catalán; Kirk, 2013, 2016; Lorente-Catalán; López-Pastor; Kirk, 2018; Palacios; López-Pastor, 2013).

De una forma más concreta y específica, algunos trabajos recientes aportan evidencias de que sí parece existir transferencia entre la utilización de sistemas de EFyC durante la FIP y la posterior aplicación de este tipo de evaluación en su práctica como maestros (Barrientos; López-Pastor; Pérez-Brunicardi, 2019; Hamodi *et al.*, 2017; Lorente-Catalán *et al.*, 2018; Molina; López-Pastor, 2017, 2019). Ahora bien, también se ha comprobado que muchos maestros que actualmente aplican sistemas de EFyC en las aulas de EF de primaria y secundaria no lo vivieron durante su FIP, pero lo han aprendido a aplicar mediante procesos de Formación Permanente del Profesorado (FPP), especialmente seminarios permanentes, grupos de trabajo y congresos profesionales (Barrientos *et al.*, 2019; Córdoba; López-Pastor; Sebastiani, 2018; Herrero; López-Pastor; Manrique, 2020; López-Pastor; Monjas; Manrique, 2011; López-Pastor *et al.*, 2016; Molina; López-Pastor, 2017, 2019; Slingerland *et al.*, 2017).

Un aspecto importante a tener en cuenta es la transferencia entre lo vivido en la FIP inicial y la futura práctica docente en la escuela. Partimos de la hipótesis de que vivir y experimentar sistemas de EFyC durante la FIP facilita que haya una mejor transferencia de este tipo de sistemas de evaluación en la futura práctica educativa en las escuelas. La evaluación es una competencia básica que todo maestro debe dominar, y es más fácil adquirirla y desarrollarla combinando adecuadamente experimentación práctica y fundamentación teórica, que por un simple estudio teórico. En este sentido es fundamental que sistema de evaluación viven los futuros maestros durante su FIP; si predominan los modelos tradicionales, basados en calificaciones y exámenes finales, es más probable que reproduzcan dichos modelos también en la escuela.

Hamodi, López-Pastor y López (2017) llevan a cabo un estudio con egresados recientes de FIP, que sí habían vivido la aplicación de sistemas de EFyC en algunas asignaturas de su FIP, lo que les había motivado para ponerlas en práctica como maestros de educación primaria. Ahora bien, durante ese proceso de experimentación en la práctica también surgieron

problemas, como las posibles resistencias por parte de compañeros y/o padres. Consideran que sería fundamental la existencia de seminarios permanentes que puedan generar apoyo y orientación durante esos procesos de innovación educativa.

En Pascual-Arias y López-Pastor (2019), Pascual, López-Pastor y Sonlleva (2022) y Pascual-Arias, Molina-Soria y López-Pastor (2020) puede encontrarse referencias sobre el funcionamiento y desarrollo de uno de estos seminarios de formación permanente y los resultados alcanzados, que básicamente son tres: (a) el aprendizaje colaborativo del seminario permite a los participantes mejorar tanto en su docencia como en su proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) el alumnado de todos los docentes del seminario se beneficia de los procesos de EFyC que se llevan a cabo en sus aulas; (c) los participantes valoran el seminario de manera muy positiva, pues se encuentran un grupo de trabajo con inquietudes similares, con el que poder aprender, y en el que pueden solucionar situaciones y dudas sobre su práctica educativa.

En López-Pastor *et al.* (2021) puede encontrarse una revisión profunda de los estudios acumulados sobre esta temática y sus principales resultados. La síntesis de todo ello es que resulta fundamental experimentar procesos de EFyC durante la FIP si queremos que luego sean capaces de aplicar modelos más educativos de evaluación cuando ejerzan como maestros, recordando el doble sentido que tiene la evaluación educativa durante esta formación (como contenido, pero también como competencia profesional y como metodología a utilizar en la práctica educativa).

Definición del contexto y explicación del sistema de EFyC utilizado en la asignatura Educación Física Escolar en Educación Primaria

Esta experiencia se lleva a cabo en una asignatura de la FIP de una universidad pública española durante el curso académico 2024-2025. La asignatura es de carácter obligatoria dentro del título de Grado de Maestro en Educación Primaria; por tanto, la tiene que cursar todo el alumnado de la titulación y se trata de la formación básica en Educación Física que

van a tener todos los maestros de primaria, dado que es posible que todos tengan que impartir en algún momento la asignatura de Educación Física en Primaria a lo largo de toda su vida profesional, tanto si hacen la especialidad-mención como si no.

Tiene un peso de 6 créditos ECTS y se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo curso (febrero-junio). En este caso concreto ha sido llevada a cabo con el grupo de Doble titulación, que realizan de forma conjunta los grados de Educación Primaria y Educación Infantil a lo largo de cinco cursos.

El primer día de clase se ofrece al alumnado tres vías de aprendizaje y evaluación (tabla 1).

Tabla 1 – Tres vías de aprendizaje y evaluación ofrecidas al alumnado y número de alumnos que eligen cada vía

Vías de aprendizaje y evaluación y características		Alumnos
Vía continua	Los alumnos deben asistir a todas las clases. Solo se podrá faltar a un máximo de un 15% del total de clases y todas las faltas deben ser justificadas, aunque cuenten como tal. Deben entregar todos los trabajos (tanto individuales como grupales) planificados en la guía docente dentro de la fecha indicada. Si hay que repetir o corregir algún trabajo, hay que hacerlo en un plazo máximo de una semana desde que el profesor lo devuelve corregido.	34
Vía mixta	Los alumnos deben asistir como mínimo al 50% de todas las clases, pero no es necesario justificar las faltas. El único trabajo obligatorio es el Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT); el resto son voluntarios. Los trabajos (tanto individuales como grupales) deben entregarse dentro de la fecha indicada. Si hay que repetir o corregir algún trabajo, hay que hacerlo en un plazo máximo de una semana desde que el profesor lo devuelve corregido.	0
Vía final	No tiene requisitos de asistencia ni entrega de trabajos. Los alumnos realizan 3 pruebas finales que deben aprobar para superar la asignatura.	2

Fuente: Elaboración propia.

Este curso el grupo ha estado formado por 36 estudiantes (30 mujeres y 6 hombres), de los cuales 34 han optado por la vía continua y dos por la vía final.

En la tabla 2 se detallan las actividades de aprendizaje que se realizan a lo largo de la asignatura. Además, se indican los instrumentos de evaluación que se utilizan en cada una de ellas, así como el peso en la calificación en la vía continua.

Tabla 2 – Actividades de aprendizaje a realizar en la asignatura, instrumentos con los que se evalúa su calidad y peso en la calificación

EVALUACIÓN		Calificación
Actividades de aprendizaje	Instrumento	%
1 - PAT	- Escala descriptiva	30
2 - Trabajo sobre el currículum	- Escala descriptiva	20
3 - Otros trabajos: narrado y análisis de sesiones, historia de vida y recensiones)	- Escala descriptiva	20
4 - Examen teórico	- Plantilla de corrección “ad hoc”	30

Fuente: Elaboración propia.

En la vía continua los trabajos que se entregan en tiempo y forma son corregidos por el profesorado y devueltos al alumnado al siguiente día de clase, como muy tarde en una semana, con el *feedback* oportuno. Si el trabajo no tiene la calidad adecuada, el alumno tiene una semana de plazo para mejorarlo con ayuda de las indicaciones que ha realizado el profesor. Si el trabajo tiene calidad suficiente para aprobar, el alumnado decide si lo entrega definitivamente o si lo quiere mejorar y volver a entregar.

En esta asignatura, el ejemplo de “buena práctica” elegida para ser desarrollada y valorada es la metodología activa denominada: “Proyecto de Aprendizaje Tutorado” (PAT). Se trata de una actividad de aprendizaje colaborativa, en la que cada grupo (3-4 alumnos) tiene que preparar una sesión práctica y un marco teórico, a elegir dentro de una lista de temas y propuestas de intervención que se ofrecen a la clase a principio de curso

(tabla 3). Pueden encontrarse explicaciones detalladas de la metodología, de su aplicación en FIP-EF y de resultados de estudios en López-Pastor *et al.* (2020, 2021), Manrique *et al.* (2010), Martínez-Mínguez *et al.* (2019).

Tabla 3 – Listado de temas de los PAT

Listado de temas de los PAT
PAT 1: Estilos de enseñanza I: Tradicionales e individualizadores
PAT 2: Estilos de enseñanza II: Participativos y socializadores
PAT 3: Estilos de enseñanza III: Cognitivos y creativos
PAT 4: Modelos pedagógicos I: Aprendizaje cooperativo
PAT 5: Modelos pedagógicos II: Enseñanza comprensiva del deporte
PAT 6: Modelos pedagógicos III: Educación Deportiva
PAT 7: Modelos pedagógicos IV: Educación aventura o Espacios de Acción Aventura
PAT 8: Modelos pedagógicos V: Estilo actitudinal y/o Responsabilidad Personal y Social
PAT 9: Modelos pedagógicos VI: Educación Física relacionada con la salud

Fuente: Elaboración propia.

El reparto de PAT se realiza la primera semana del cuatrimestre y desde el primer día el alumnado dispone de un cronograma de la asignatura en el que figuran todas las entregas a realizar y los días concretos en que se lleva a cabo cada PAT. Para llevar a cabo la elaboración del PAT con garantías de éxito, el grupo tiene que ir asistiendo a tutorías, donde se van corrigiendo y mejorando los diferentes borradores que van elaborando del marco teórico y del plan de sesión práctica. Es obligatoria la asistencia de todos los componentes del grupo, y se realiza una aportación constante de *feedback* por parte del profesor, de forma que vayan mejorando progresivamente, hasta alcanzar una buena calidad final.

El día de la exposición en clase, el grupo explica su PAT (marco y plan de sesión) delante del grupo de clase y dirige una sesión práctica con sus compañeros de clase simulando que son estudiantes de primaria. El mismo día de la exposición oral y de la clase práctica de Educación Física, se lleva a cabo una evaluación compartida con todos los alumnos dinamizada por la profesora. Además, en el plazo de una semana, el grupo

que ha elaborado el PAT realiza una reflexión individual sobre el desarrollo del PAT y una autoevaluación grupal a través de una escala descriptiva.

Resultados. Valoración del alumnado con la experiencia de “buena práctica” (el PAT)

En la tabla 4 se exponen los resultados del cuestionario de valoración de la experiencia de buena práctica (PAT) que los alumnos realizan. Se trata de un cuestionario previamente validado (Castejón; Santos; Palacios, 2015), que utiliza una escala tipo Likert de 5 niveles para la mayoría de los ítems: 1-Nada; 2-Poco; 3-Algo; 4-Bastante; 5-Mucho. En algunos ítems, al tener una redacción diferente de la pregunta, la escala tipo Likert 1-5 puede tener una verbalización ligeramente diferente, por ejemplo: 1-Nada satisfecho; 2-Poco satisfecho; 3-Medio satisfecho; 4-Bastante satisfecho; 5-Muy satisfecho.

En todo caso siempre es una escala numérica 1-5. En la tabla ofrecemos la media aritmética de cada ítem en dicha escala.

Tabla 4 – Resultados de valoración de la Buena Práctica de los PAT

Ítems del cuestionario	Media
1 - ¿Se ha negociado la utilización de esta experiencia en la asignatura al comienzo del curso?	3.4
2 - ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	4.8
3 - ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?	4.4
4 - ¿Consideras útil lo aprendido con esta experiencia?	4.8
Otras escalas Likert 1-5	
5 - ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?	4.6
6 - ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?	4.2
7 - Señala la satisfacción global en relación con la experiencia	4.6
8 - Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia	4.3
9 - ¿Cuál es el grado de dificultad de la experiencia?	3.1

Fuente: Elaboración propia.

Como puede comprobarse, los resultados son muy satisfactorios. Las medias aritméticas son bastante altas en todos los ítems a valorar sobre la experiencia de buena práctica llevada a cabo (PAT).

Centrándonos en la temática del estudio, el alumnado considera que la experiencia de buena práctica llevada a cabo (PAT) le ha ayudado mucho a adquirir competencias profesionales (4.8) y que el sistema de evaluación utilizado favorece en gran medida la adquisición de dichas competencias (4.4). Además, consideran muy útil lo aprendido con esta experiencia (4.8). Se trata de valoraciones muy altas.

En la tabla 5 se analiza el grado de cumplimiento de las cuatro características que tiene una “buena práctica” (que sea una experiencia innovadora, efectiva, sostenible y replicable). Se aportan datos de la valoración del PAT desde el punto de los docentes y del alumnado.

Tabla 5 – Valoración profesorado y alumnado de la “buena práctica” de los PAT sobre cuatro variables básicas (innovadora, efectiva, sostenible y replicable) (continúa)

Indicador	Profe	Valoración Q profe (¿Por qué?)	Media alumnos
(a) Innovadora , al desarrollar soluciones nuevas o creativas	<i>Si</i>	Porque supone una gran diferencia con modelos más tradicionales de enseñanza. Es una metodología activa y promueve la colaboración grupal.	4.4
(b) Efectiva , cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	<i>Si</i>	Porque consigue implicar y responsabilizar al alumnado en la tarea y logra un nivel elevado de aprendizajes significativos. Todos los alumnos han superado el PAT satisfactoriamente.	4.4
(c) Sostenible , al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos	<i>Si</i>	Porque una vez diseñada la tarea con todos sus instrumentos se pueden aprovechar, con adaptaciones, para siguientes cursos. Porque requiere trabajo continuo a lo largo del cuatrimestre por parte del alumnado y del profesorado, pero se puede llevar a cabo dentro de las horas estipuladas de trabajo autónomo del alumno y de las tutorías del profesorado.	4.4

Tabla 5 – Valoración profesorado y alumnado de la “buena práctica” de los PAT sobre cuatro variables básicas (innovadora, efectiva, sostenible y replicable) (conclusión)

(d) Replicable, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	Si	Porque se puede utilizar en cualquier asignatura. De hecho, en nuestro centro es una metodología muy utilizada desde hace 20 años en muchas asignaturas. Además, es transferible a educación primaria, con adaptaciones.	4.6
---	----	--	-----

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, las valoraciones son muy positivas, tanto del profesorado como del alumnado. Las medias del alumnado son muy altas.

Como ventajas encontradas con los PAT, destaca la elevada tasa de éxito, ya que todos los alumnos han superado esta actividad. Además, se ha observado una alta implicación en clase para experimentar y vivenciar los diferentes recursos defendidos por cada grupo, así como un alto grado de responsabilidad por parte del alumnado durante la elaboración del PAT. La actitud de los alumnos ha sido muy positiva. Este hecho implica que los análisis de las sesiones prácticas sean, generalmente, bastante buenos.

Resultados en la valoración del sistema de EFyC utilizado

En la tabla 6 presentamos la valoración que realiza el alumnado de las ventajas que tiene el sistema de EFyC utilizado durante la asignatura.

Tabla 6 – Valoración de las ventajas del sistema de evaluación (escala tipo Likert 1-5) (continúa)

Ítems	Media
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	4.5
Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	4.0
Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	4.6
El estudiante realiza un aprendizaje activo	4.7
Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	4.8

Tabla 6 – Valoración de las ventajas del sistema de evaluación (escala tipo Likert 1-5) (conclusión)

El alumno/a está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	4.4
La calificación es más justa	4.4
Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno/a)	4.4
Permite aprendizajes funcionales	4.4
Genera aprendizajes significativos	4.6
Se aprende mucho más	4.5
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	4.4
Hay interrelación entre teoría y práctica	4.5
Evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser)	4.6
Hay retroalimentación en documentos y actividades	4.8
Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	4.8
Se da un seguimiento más individualizado	4.2
Requiere más responsabilidad	4.6

Fuente: Elaboración propia.

Como puede comprobarse, todos los ítems tienen valoraciones muy altas. Son especialmente altas las que tienen que ver con la mejora del aprendizaje.

En la tabla 7 se presentan las valoraciones del alumnado sobre los posibles inconvenientes del sistema de evaluación utilizado.

Tabla 7 – Valoración de los posibles inconvenientes del sistema de evaluación (escala tipo Likert 1-5) (continúa)

Ítems	Media
Exige una asistencia obligatoria y activa	4.6
Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	2.8
Exige continuidad	4.6
Hay que comprenderlo previamente	3.8
Exige un mayor esfuerzo	4.1

Tabla 7 – Valoración de los posibles inconvenientes del sistema de evaluación (escala tipo Likert 1-5) (conclusión)

Existe dificultad para trabajar en grupo	3.2
Se puede acumular mucho trabajo al final	2.7
Existe una desproporción trabajo/créditos	2.1
El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	2.1
Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	1.9
Es injusto frente a otros procesos de evaluación	1.3
Las correcciones han sido poco claras	1.6
La valoración del trabajo es subjetiva	1.9
Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	4.3

Fuente: Elaboración propia.

Los datos muestran tres tipos de valoraciones: (1) puntuaciones muy bajas (≤ 2.1) en ítems negativos (en amarillo), lo que indica que dichas características se cumplen de forma muy baja (desproporción trabajo/créditos, proceso complejo/poco claro, genera incertidumbres/dudas, injusto, correcciones poco claras, valoración subjetiva); (2) puntuaciones medias (en azul), que nos indica que el sistema de evaluación sí que es conocido por gran parte del alumnado, pero parece poco conocido para otra parte; una posible explicación es que son pocas las asignaturas cursadas en estos dos años que utilicen un sistema similar.

Además, parece que existe cierta dificultad para trabajar en grupo, lo que puede deberse a la falta de experiencia en otras etapas educativas. Por último, parece que hay cierta acumulación de trabajo al final, no mucho, pero sí en un grado medio; puede estar influido por los grupos que han realizado su PAT al final del cuatrimestre; (3) ítems con puntuaciones muy altas (≥ 3.8), que hacen referencia a características de esta forma de trabajar (requiere asistencia obligatoria y activa, continuidad en el trabajo, hay que comprender el sistema de evaluación previamente, exige un mayor esfuerzo y autoevaluarse de forma regular). Desde nuestro punto de vista esto no son inconvenientes, sino características del sistema de evaluación y de una forma de trabajo continua durante todo el cuatrimestre, que fomenta un mejor

aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales que los modelos más tradicionales basados en el dictado de apuntes y un único examen final.

Rendimiento académico en la asignatura

En la tabla 8 se resumen los resultados de rendimiento académico. La mayoría del alumnado sigue la vía continua (34 alumnos) y sólo dos alumnas siguen la vía final. En España el sistema de calificación habitual utiliza una escala numérica 0-10, con una décima, que está organizada también por una escala verbal: No presentado, Suspenso (0-4.9), Aprobado (5.0-6.9), Notable (7.0-8.9), Sobresaliente (9.0-10), Matrícula de Honor (indica que es el alumnado más destacado del grupo; debe tener, al menos, calificación de sobresaliente y sólo se puede dar una cada 20 alumnos o fracción).

Tabla 8 – Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)

VÍAS	NP	Susp.	Aproba	Notable	Sobresal	Mat. Honor	Totales
Continua	-	-	16.6%	75%	-	2.8%	94.4%
Mixta	-	-	-	-	-	-	-
Final	-	-	2.8%	2.8%	-	-	5.6%
Totales	0%	0%	19.4%	77,8%	0%	2.8%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como puede comprobarse, este curso ha tenido resultados académicos altos. Se debe a que han trabajado muy bien y de forma muy constante. Recordamos que son 36 estudiantes, 34 que realizan toda la asignatura y dos alumnas que siguen la vía final.

El buen funcionamiento general de todo el grupo, con un trabajo continuo, ha contribuido a los buenos resultados, destacando que todo el grupo ha superado la asignatura y la mayoría con una calificación de notable. Como puede comprobarse, no hay nadie en "suspensos" y pocos en "aprobados". Sólo hay 1 persona con "matrícula de honor" que es lo que permite el sistema por cada 20 estudiantes.

Otro aspecto a tener en cuenta es que no hemos tenido ningún alumno en vía mixta y que las dos estudiantes que han seguido la vía final han venido a tutorías a lo largo del curso y han superado la asignatura.

Consideraciones finales

En este trabajo hemos presentado un ejemplo de cómo combinar una “buena práctica” de metodologías activas de aprendizaje (PAT) con la utilización de sistemas de EFyC en la asignatura de “Educación Física Escolar”, que se lleva a cabo en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Por tanto, esta asignatura es la formación básica en Educación Física que van a tener todos los maestros de primaria, dado que todos puede que tengan que dar la asignatura de Educación Física en Primaria a lo largo de toda su vida profesional, tanto si hacen la especialidad como si no.

El objetivo del estudio es comprobar en qué medida la aplicación de un sistema de EFyC a lo largo de toda la asignatura ayuda a mejorar el aprendizaje y la calidad de los productos de aprendizaje que genera el alumnado en dicha asignatura. Se han aportado datos de resultados sobre como el desarrollo de este sistema de EFyC influye en las siguientes variables: (a) satisfacción del alumnado con el sistema de evaluación y la buena práctica utilizada (PAT); (b) ventajas e inconvenientes del sistema de evaluación aplicado; (c) rendimiento académico.

Hemos organizado los principales resultados en tres apartados:

(1)-Valoración de la buena práctica (PAT) y satisfacción. En general, el alumnado muestra valoraciones muy altas en todos los ítems relacionados con el PAT, especialmente aquellas relacionadas con la mejora del aprendizaje. El alumnado considera que la experiencia de buena práctica llevada a cabo (PAT) le ha ayudado mucho a adquirir competencias profesionales y que el sistema de evaluación utilizado favorece en gran medida la adquisición de dichas competencias. Además, consideran muy útil lo aprendido con esta experiencia. Por otro lado, tanto alumnado como profesorado valoran muy positivamente el PAT como una práctica innovadora, efectiva, sostenible y replicable.

(2)–Ventajas e inconvenientes del sistema EFyC. Todos los ítems que indican ventajas del sistema de EFyC tienen valoraciones muy altas y son especialmente altas las que tienen que ver con la mejora del aprendizaje. Los ítems correspondientes a inconvenientes tienen puntuaciones bajas y los ítems que corresponden a las características propias de la forma de trabajar con un sistema de EFyC tienen también puntuaciones altas.

(3)–Rendimiento académico. El buen funcionamiento general de todo el grupo (34 alumnos de manera continua y dos por vía final) ha contribuido a que todos los alumnos hayan superado la asignatura, la mayoría con una calificación de notable.

Podemos concluir que los datos indican que las valoraciones del alumnado son muy altas, tanto para la realización del PAT, como para el sistema de evaluación utilizado. Esta forma de plantear la FIP suele ser muy positiva, generando una implicación muy fuerte del alumnado en el proceso de aprendizaje, una alta satisfacción de alumnado y profesorado con todo el proceso y un rendimiento académico bastante bueno. Ha sido un curso que ha funcionado bastante bien.

Las principales contribuciones de este trabajo giran en torno a la importancia de aplicar sistemas de EFyC en la FIP, para que el futuro profesorado vivencie sistemas de evaluación que pueda transferir y aplicar en su futuro ejercicio profesional como maestros de primaria. Otra aportación importante es comprobar que la combinación de sistemas de EFyC con metodologías activas (como el PAT) generan buenos resultados en el aprendizaje, una alta satisfacción del alumnado con la formación recibida y un alto rendimiento académico. Creemos que esta forma de plantear las asignaturas de Educación Física en la FIP, combinando metodologías activas y prácticas con sistemas de EFyC pueden contribuir de manera significativa a un mejor desarrollo de competencias profesionales y a una mejor adquisición de recursos y conocimientos prácticos para cuando tengan que trabajar como maestros de educación primaria en la escuela.

La principal limitación del trabajo es que la muestra es pequeña. Por tanto, una posible línea de investigación futura es realizar el estudio con muestras más grandes o recopilar datos de más cursos y asignaturas, de

forma que pueda mejorar la validez externa y la posibilidad de transferencia a otros contextos de FIP.

Referencias

BARRIENTOS, E.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-BRUNICARDI, D. ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del Profesorado. **Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, [S. l.], v. 1, n 36, p. 37-43, 2018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770641>. Acceso en: 26 nov. 2025.

BROWN, S. **Learning, teaching and assessment in higher education: global perspectives**. London: Palgrave-MacMillan, 2015.

CAÑADAS, L.; SANTOS-PASTOR, M. L.; CASTEJÓN F. J. Desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 44, n. 2, p. 111-126, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200111&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 26 nov. 2025.

CASTEJÓN, F. J.; SANTOS, M. L.; PALACIOS, A. Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, [S. l.], v. 15, n. 58, p. 245-267, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/542/54239641004.pdf>. Acceso en: 26 nov. 2025.

CÓRDOBA, T.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; SEBASTIANI, E. ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. **Revista Estudios Pedagógicos**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 21-38, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200021&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 26 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI: México, 1970.

FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change**. Cassell: London, 1991.

GALLARDO, F.; CARTER, B. La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile. **Retos**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 258–263, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43550>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/43550>. Acceso en: 26 nov. 2025.

HAMODI, C.; LÓPEZ–PASTOR, V. M.; LÓPEZ, A. T. If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education. **European Journal of Teacher Education**, Bruselas, v. 40, n. 2, p. 171–190, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/O2619768.2017.1281909>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/O2619768.2017.1281909>. Acceso en: 26 nov. 2025.

HERRERO, D.; LÓPEZ–PASTOR, V. M.; MANRIQUE, J. C. La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. **Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)**, [S. l.], v. 15, n. 44, p. 213–222, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>. Disponible en: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1463/486>. Acceso en: 26 nov. 2025.

HORTIGÜELA, D.; PALACIOS, A.; LÓPEZ PASTOR, V. M. The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [S. l.], v. 44, n. 6, p. 933–945, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/O2602938.2018.1530341> Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/O2602938.2018.1530341>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LÓPEZ–PASTOR, V. M. (coord.) **Evaluación formativa y compartida en educación superior**. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea, 2009.

LÓPEZ–PASTOR, V. M. Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. **Revista de Educación Física**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 1–10, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4626646>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LÓPEZ–PASTOR, V. M. 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, [S. l.], v. 29, p. 270–279, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42494>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/42494>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. Avaliação formativa, participada e autêntica em Educação Física. En: FERRO, N. (coord.) **A avaliação em Educação Física**: perspectivas e desenvolvimentos. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), 2019. p 23-40.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MOLINA, M.; PASCUAL, C.; MANRIQUE, J. C. La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. **Retos**: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, [S. l.], v. 37, p. 620-627, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/74193>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MOLINA SORIA, M.; FUENTES, T. La evaluación formativa y compartida y el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. En: SANTOS, W.; MARQUÉS, D. J. (orgs.). **Evaluación educativa**: Interfaces entre Política, Práctica y Aprendizaje. Curitiba: Appris, 2025.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MONJAS, R.; MANRIQUE, J. C. Fifteen years of action research as professional development: Seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. **Educational Action Research**, United Kingdom, v. 19, n. 2, p. 153-170, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.569190> Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650792.2011.569190>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MOLINA SORIA, M.; PASCUAL ARIAS, C.; FUENTES, T.; FERNÁNDEZ, C. ¿Es importante vivir la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado para poder utilizarla como maestro en el futuro? En: SANTOS, W. dos; STIEG, R. (orgs.). **Evaluación educativa en la formación de profesores**. Curitiba: Appris, 2021. p. 193-208.

LÓPEZ-PASTOR V. M.; PÉREZ-PUEYO, Á. (coords.) **Evaluación formativa y compartida en Educación**: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, 2017. Disponible en: <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LORENTE-CATALÁN, E. Dificultades del profesorado en formación al aplicar la evaluación formativa y compartida en sus primeras experiencias docentes. **Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 536-541, 2019. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7319670>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. **Sport, Education and Society**, [S. l.], v. 18, p. 77-96, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2012.713859>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. **European Physical Education Review**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 65-81, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X15590352>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LORENTE-CATALÁN, E.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; KIRK, D. La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En: LORENTE-CATALÁN, E.; MARTOS-GARCÍA, D. (eds.). **Educación Física y Pedagogía Crítica**. Propuestas para la transformación personal y social. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2018. p. 193-213.

MANRIQUE, J. C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MONJAS, R.; REAL, F. El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, [S. l.], v. 14, n. 388, p. 39-57, 2010. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i388.285>. Disponible en: <https://reefd.es/index.php/reefd/article/view/285>. Acceso en: 26 nov. 2025.

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, L.; MOYA, L.; NIEVA, C.; CAÑABATE, D. Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 59-84, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.1.004>. Acceso en: 26 nov. 2025.

MOLINA, M.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. 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 (IEYA)**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 626-631, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.791>. Disponible en: <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/791>. Acceso en: 26 nov. 2025.

MOLINA, M.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación vivida durante la formación inicial del profesorado a la evaluación practicada como docente. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 85-101, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/riee2019.12.1.005>. Acceso en: 26 nov. 2025.

PALACIOS, A.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. 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**, España, n. 361, p. 279-305, 2013. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361-11.html>. Acceso en: 26 nov. 2025.

PASCUAL, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Seminario de formación permanente e internivelar sobre evaluación formativa y compartida en Educación. **Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 66-70, 2019. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7319683>. Acceso en: 26 nov. 2025.

PASCUAL, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; SONLLEVA, M. (coords.). **Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2022.

PASCUAL, C.; MOLINA, M.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Seminario de formación permanente sobre evaluación formativa y compartida. En: AAVV. (ed.). **Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020**. Evaluación como aprendizaje en educación superior: Implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2020. p. 393-397.

SLINGERLAND M., et al. Development and optimisation of an In-service Teacher Training Program on motivational assessment in physical education. **European Physical Education Review**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 91-109, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X16639212>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X16639212>. Acceso en: 26 nov. 2025.

TONUCCI, F. Apuntes sobre el manifiesto. **Educar(nos)**, [S. l.], n. 49, p. 9-11. 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3236375>. Acceso en: 26 nov. 2025.

CAPÍTULO 9

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EVALUACIÓN EDUCATIVA: PROBLEMAS Y ORIENTACIONES

Leandro Araujo de Sousa¹

Janiele Santos de Sousa²

José Airton de Freitas Pontes Junior³

Leandro da Silva Almeida⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.9

Introducción

En Brasil, como en la mayoría de los países, la formación inicial de los docentes se lleva a cabo mediante cursos de licenciatura que permiten la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para el ejercicio profesional (Gatti, 2014a). La formación continua, por su parte, se integra a partir de experiencias, reflexiones, intercambio de conocimientos, así como en la realización de cursos de posgrado para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica (Nóvoa, 2017).

1 Instituto Federal de Ceará/Brasil. E-mail: leandro.sousa@ifce.edu.br.

2 Instituto Federal de Ceará/Brasil.

3 Universidad Estadual de Ceará.

4 Universidad de Minho.

De este modo, el ejercicio de la docencia depende de las competencias pedagógicas desarrolladas tanto en la formación inicial como en la continua, mediante la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias necesarias para la enseñanza (Shulman, 2014). Ante esto, la formación de los docentes debe proporcionar conocimientos didáctico-pedagógicos, como planificación, gestión del aula, intencionalidad del objeto de conocimiento y selección de metodologías y estrategias de evaluación educativa, con el objetivo de concretar la enseñanza y el aprendizaje (Hegeto, 2019; Hegeto; Camargo; Lopes, 2017). Debido a la relevancia de esta formación y al impacto en la práctica docente, es necesario definir parámetros que permitan delimitar las características de un buen profesor (Silva; Almeida; Gatti, 2016), y esta definición toma como referencia las directrices y los objetivos educativos de lo que se espera de los profesores, por ejemplo, en función del nivel de enseñanza en el que actúan.

En la Resolución CNE/CP n° 4, de 29 de mayo de 2024, documento oficial que orienta la formación de profesores en Brasil, se afirma que la docencia es una acción que implica conocimientos y diálogo entre diferentes concepciones y visiones del mundo, ya sea de forma intencionada o metódica, basándose en conocimientos interdisciplinarios e inherentes a la sólida formación científica de la enseñanza y el aprendizaje. Sobre la base de estas grandes orientaciones, la formación de los docentes no puede reducirse únicamente al conocimiento de la materia o a la transmisión pasiva de contenidos, sino que debe permitir la inserción consciente e intencionada del docente en un contexto que estimule la pluralidad de conocimientos teóricos y prácticos inherentes a la docencia en pro del aprendizaje y el desarrollo de los alumnos.

Por eso, se destaca la necesidad de conocimientos pedagógicos básicos que abarquen la formación inicial y continua de los docentes. Una de las principales lagunas es el conocimiento sobre la evaluación educativa, teniendo en cuenta que en su actuación se exige a los docentes el conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje de sus alumnos. Por ejemplo, en las prácticas pedagógicas evaluativas dominantes sigue predominando la pedagogía del examen/prueba, que hace hincapié en la verificación a posteriori, la clasificación y la recompensa o castigo, en detrimento de

una cultura de evaluación orientada al seguimiento por parte del profesor y también del alumno del aprendizaje proporcionado por la enseñanza (Luckesi, 2018; Pontes Junior *et al.*, 2016; Silva; Moreira, 2022).

En vista de ello, la evaluación escolar no debe centrarse en la perspectiva del castigo y la simple clasificación, sino en una perspectiva diagnóstica, dinámica y dialógica (Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021), en la que la retroalimentación instructiva y promocional asume un papel central en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a pesar de las orientaciones pedagógicas más actuales basadas en la evidencia científica sobre las prácticas docentes más eficaces, seguimos observando metodologías de evaluación esencialmente tradicionales. Esta situación pone de relieve la necesidad de que los profesores conozcan las prácticas de evaluación más actuales y cuestiona la ausencia de formación específica, ya sea inicial o continua, en evaluación educativa. Sin esta formación, los profesores siguen evaluando como se les evaluaban a ellos cuando eran alumnos, es decir, a menudo mediante prácticas evaluativas centradas predominantemente en la realización y el análisis de calificaciones en pruebas y exámenes (Silva; Moreira, 2022).

Cabe aclarar que las exigencias actuales en materia de evaluación educativa no siempre se ajustan ni se orientan por las preocupaciones y los principios pedagógicos que defendemos. Por ejemplo, en el marco de una tendencia creciente de las políticas de rendición de cuentas y evaluaciones de los resultados del aprendizaje en las últimas décadas (DeLuca *et al.*, 2019), las escuelas y sus profesores están llamados a realizar una evaluación sumativa y final de los resultados, centrada exclusivamente en los resultados desde una perspectiva limitada a las clasificaciones y rankings, que contribuye muy poco al seguimiento de la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los alumnos (Cefai; Downes; Cavioni, 2021; Gatti, 2014b). Una vez más, este dato refuerza que es esencial promover acciones formativas sobre la evaluación educativa, so pena de que esta se centre exclusivamente en el análisis de los resultados obtenidos, pero sea poco informativa sobre la dinámica y los procesos inherentes y sobre cómo estos pueden trabajarse para mejorar el aprendizaje.

Por lo tanto, el objetivo de este ensayo es problematizar la formación de los docentes en el campo de la evaluación educativa, abordando los

siguientes temas: (i) la especificidad de la actuación del docente, enfatizando la planificación, la gestión del aula y la evaluación; y (ii) la evaluación educativa y las recomendaciones para los cursos de formación inicial y continua de los docentes.

La especificidad de la actuación del profesor: planificación, gestión de la clase y evaluación

Consideramos que es importante comprender que cada actividad desarrollada por la humanidad, ya sea individual o colectivamente, se piensa y organiza a priori de manera que enfatiza la intencionalidad de lo que se pretende modificar (Luckesi, 2023). Partiendo de la comprensión de este supuesto, este autor destaca que la labor docente también debe ser organizada y sistemática, constituyéndose a través de prácticas pedagógicas debidamente ponderadas, siendo fundamental que en su formación el profesor desarrolle competencias prácticas de planificación, ejecución y evaluación (Luckesi, 2023).

El acto de planificar se caracteriza como una actividad que organiza las acciones mediante objetivos definidos y los recursos necesarios para guiar los pasos a seguir con el fin de conquistar/alcanzar lo que se ha elaborado. La ejecución se desarrolla en el desempeño de la planificación, ya que es a través de las acciones organizadas que es posible alcanzar los resultados deseados. El acto de evaluar tiene como premisa evidenciar los resultados de la acción, ya sea a lo largo del proceso o al final. A partir de este panorama evaluativo, es posible tomar decisiones con énfasis en la calidad y la reorganización de la enseñanza y el aprendizaje, como se describe sucintamente en el cuadro 1.

Cuadro 1 – Actos pedagógicos del profesor

Actos pedagógicos	Descripción
Planificar	Organiza acciones con objetivos definidos y los recursos necesarios para alcanzar los fines propuestos.
Ejecutar	Pone en práctica lo planeado, desarrollando las acciones ya elaboradas para alcanzar los resultados deseados.
Evaluar	Evidencia los resultados del proceso, permitiendo tomar decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: Luckesi (2023).

Así, entendemos que los actos de planificar, ejecutar y evaluar permiten al profesor gestionar su práctica pedagógica, es decir, la actividad de definir un objetivo a alcanzar, organizar y ejecutar acciones para hacer realidad ese objetivo, y evaluar si lo propuesto ha permitido o no el aprendizaje de los alumnos y con qué ritmo y calidad. Es esencial comprender que estas actividades pedagógicas deben ser, además de técnicas, relacionales, sociales, políticas y filosóficas. Entendemos, por ejemplo, que el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes debe basarse en una perspectiva humanística y, tomando como referencia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), buscar el desarrollo, el bienestar y la inclusión en el marco de las políticas que promueven la igualdad de oportunidades educativas.

Sin embargo, la evaluación se ha basado en aspectos técnicos, limitándose a la aplicación de instrumentos de evaluación, a menudo pruebas o exámenes, que dan lugar a una mera clasificación del rendimiento de los alumnos mediante la atribución de calificaciones. Este tipo de evaluación basada en pruebas o exámenes se utiliza más internacionalmente en la denominada evaluación final o sumativa, la más utilizada también a lo largo del año escolar. En cierta medida, esta práctica puede verse reforzada por las políticas de responsabilización de los profesores, en las que estos son recompensados o penalizados por el rendimiento de los alumnos en evaluaciones externas a gran escala.

Ante esto, los profesores tienden a no tener en cuenta la perspectiva social y política de la evaluación, a no utilizar pedagógicamente los resultados

para tomar decisiones que permitan reorientar la planificación, ajustar sus prácticas docentes y modificar el plan de estudios para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Como resultado, la evaluación se constituye como un fin en sí misma. Esta perspectiva se ha denominado Pedagogía del Examen, que se centra demasiado en los resultados y en los aspectos cuantitativos, dejando poco espacio para los aspectos cualitativos (Luckesi, 2011; Pontes Junior *et al.*, 2016).

En este punto, se observa que los docentes incurren en un sesgo cuantitativo, limitando la evaluación a un mero proceso de verificación de los conocimientos de los alumnos y creyendo firmemente que los exámenes son el único instrumento capaz de evaluar el aprendizaje, o que la evaluación tiene como único objetivo seleccionar quién aprueba y quién suspen- de (Gatti, 2003). Afortunadamente, cuando se les anima a reflexionar sobre este sesgo, los docentes reconocen el potencial de la evaluación como un proceso continuo de conocimiento que permite reflexionar sobre la acción del docente y los alumnos, sin reducirse a la atribución de notas (Silva; Gallon; Madruga, 2019).

Consideramos que, en cierta medida, este problema se debe en parte a la falta de formación específica de los docentes para que adquieran conocimientos y una comprensión más profunda del acto de evaluar. Esta limitación se evidencia tanto en la formación inicial como en la continua, ya que los profesores tienen poca o ninguna instrucción sobre cómo proceder más allá del tradicionalismo ante esta práctica pedagógica tan relevante para la conducción de los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Gatti, 2003; Luckesi, 2023; Silva; Moreira, 2022).

Es aún más importante superar esta laguna, ya que se reconoce que es a través de la evaluación que se hacen posibles el análisis de la planificación y la ejecución de las actividades y los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, lo que permite el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y la reconfiguración continua de la planificación docente. Por lo tanto, es fundamental que el profesor adquiriera competencias innovadoras de evaluación, ya que es él mismo quien dirige los procesos evaluativos. Ante esto, los profesores necesitan procesos formativos que satisfagan estas necesidades.

Evaluación educativa en la formación de docentes

La evaluación educativa forma parte del día a día escolar. Es una práctica constitutiva de la actividad docente y, por ello, consideramos imposible disociarla de su especificidad profesional. Sin embargo, existe una laguna de conocimientos que conducen a su implementación y que permiten un dominio teórico y práctico de los objetivos, procesos e instrumentos evaluativos (Alavarse, 2013). En los cursos de formación de profesores de Brasil, las licenciaturas, se observa una laguna formativa en esta temática (Gatti, 2010; Rojas, 2007; Soares, 2016; Villas Boas; Silva; Moreira, 2022). En temas más específicos, como las evaluaciones externas y a gran escala, que en el contexto brasileño repercuten en el día a día de la actividad docente, las oportunidades de formación de los profesores son escasas (García; Miranda, 2024). En otros países como Australia, Canadá, Inglaterra y Nueva Zelanda, a pesar de que se identifican políticas y estructuras curriculares para la formación de profesores en el campo de la evaluación educativa, también existe una sensación generalizada de falta de preparación para evaluar el aprendizaje de los estudiantes (DeLuca *et al.*, 2019).

Se observa que en Brasil los profesores aprenden a evaluar con su propia práctica y experiencia pedagógica, con otros profesores, a través de las orientaciones de los coordinadores, en cursos específicos sobre el tema y en los cursos de licenciatura (Freitas, 2019). Así, muchos profesores se basan en los conocimientos de su día a día, no obtenidos en procesos formativos formales, como los cursos de licenciatura o los cursos y programas de formación continua.

En los cursos de formación inicial de profesores de Educación Física, por ejemplo, los docentes en formación adquieren conocimientos sobre evaluación educativa a partir de la forma en que son evaluados por sus profesores, es decir, empíricamente, reproduciendo las mismas prácticas (Paula *et al.*, 2024; Stieg, 2022). Por lo tanto, la ausencia de debates y experiencias de carácter evaluativo en la formación inicial da lugar a una formación deficiente, sin una conexión adecuada entre la teoría y la práctica. De este modo, nos preguntamos: ¿Qué conocimientos, competencias y habilidades sobre el tema de la evaluación educativa pueden considerarse esenciales para

que los profesores, dada la especificidad de su labor, puedan desarrollarlos, ya sea en cursos de formación inicial o continua?

Algunos documentos orientadores para la formación de docentes han surgido presentando competencias en evaluación educativa que deben desarrollar los docentes. Presentamos algunos de estos documentos, tanto aquellos con un enfoque específico sobre la evaluación educativa como aquellos más amplios que incluyen el tema. En el cuadro 2, destacamos las competencias, conocimientos y/o habilidades en evaluación educativa enfatizados en dichos documentos.

Cuadro 2 – Directrices para la formación de docentes en evaluación educativa (continúa)

Directrices (País/año)	Objetivo*	Directrices para la formación en evaluación*
Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students (EUA, 1990)	Ofrecer directrices para mejorar los programas de formación inicial y continua de docentes, así como para la autoevaluación de los profesionales en el ámbito de la evaluación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir métodos de evaluación adecuados para las decisiones educativas. - Desarrollar métodos de evaluación adecuados para las decisiones educativas. - Aplicar, puntuar e interpretar los resultados de los métodos de evaluación producidos externamente y por el propio docente. - Utilizar los resultados de la evaluación en la toma de decisiones sobre los estudiantes individualmente, en la planificación de la enseñanza, en el desarrollo del currículo y en la mejora de la escuela. - Desarrollar procedimientos válidos de calificación basados en la evaluación de los estudiantes. - Comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes, padres, otros públicos especializados y demás educadores. - Reconocer los métodos de evaluación y los usos de la información evaluativa que son poco éticos, ilegales o inadecuados.

Cuadro 2 – Directrices para la formación de docentes en evaluación educativa (continúa)

<p>Philippine Professional Standards for Teachers (Filipinas, 2017)</p>	<p>Describir las expectativas de desarrollo de los niveles de conocimiento, práctica y compromiso profesional de los docentes: uno de los ámbitos incluye la evaluación educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplican una variedad de instrumentos y estrategias de evaluación para supervisar, evaluar, documentar e informar sobre las necesidades, el progreso y el rendimiento de los estudiantes. - Utilizan los datos de evaluación de diversas maneras para informar y mejorar el proceso y los programas de enseñanza y aprendizaje. - Proporcionan a los estudiantes la retroalimentación necesaria sobre los resultados del aprendizaje, lo que contribuye al ciclo de comunicación de los resultados y permite a los profesores seleccionar, organizar y utilizar procesos de evaluación sólidos.
<p>Australian Professional Standards for Teachers (Australia, 2018)</p>	<p>Proporcionar una estructura clara de los conocimientos, la práctica y el compromiso profesional necesarios a lo largo de la carrera docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el aprendizaje de los estudiantes. - Proporcionar retroalimentación a los estudiantes sobre su aprendizaje. - Hacer juicios consistentes y comparables. - Interpretar los datos de los estudiantes. - Informar sobre el rendimiento de los estudiantes.
<p>Estándares para Carreras de Pedagogía (Chile, 2022)</p>	<p>Definir las habilidades, conocimientos y competencias que debe adquirir un profesional de la educación durante su formación inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica la evaluación incorporando diversos métodos que permitan obtener pruebas acordes con los objetivos de aprendizaje, supervisar el nivel de rendimiento y proporcionar comentarios a los alumnos. - Utiliza la evaluación y los comentarios para supervisar y mejorar el aprendizaje, basándose en criterios de evaluación y pruebas pertinentes, ajustando el apoyo de manera oportuna y específica, y fomentando la autoevaluación entre los alumnos.

Cuadro 2 – Directrices para la formación de docentes en evaluación educativa (conclusión)

Diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (Brasil, 2024)	Definir directrices curriculares para la formación de docentes para la Educación Básica escolar.	- Conocer y utilizar los diferentes tipos de evaluación educativa, así como los límites y potencialidades de cada instrumento para proporcionar retroalimentación que ayude al estudiante a desarrollar su autonomía como aprendiz y replantear sus prácticas docentes con el fin de garantizar que las dificultades identificadas en las evaluaciones se superen mediante su actuación profesional en las clases.
---	--	--

*Traducción e interpretación de los autores a partir de los documentos.
Fuente: AFT, NCME e NEA (1990), Australia (2018), Brasil (2024), Chile (2022) y Philippines (2017).

En el contexto brasileño, concretamente, los autores Silva, Almeida y Gatti (2016) proponen referencias y criterios para la acción docente, que hacen hincapié en los conocimientos necesarios en la formación inicial y el desempeño profesional, que contribuyen a las decisiones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, los autores organizaron dichos conocimientos en tres dimensiones: conocimiento profesional del profesor, práctica profesional del profesor y compromiso profesional del profesor, que se definen a continuación:

Conocimiento profesional: Comprende la adquisición de diferentes conocimientos que sustentan la práctica educativa realizada en el ámbito escolar. Promueve una actuación docente capaz de tomar decisiones reconociendo tanto los principios éticos inherentes a la tarea educativa como las diferentes condiciones y circunstancias que rodean la práctica escolar.

Práctica profesional: Comprende los aspectos relacionados con la creación de condiciones de aprendizaje. Implica las habilidades de planificar y promover situaciones de problematización, indagación, curiosidad e investigación. Tiene en cuenta los conocimientos previos. Proporciona un clima favorable a las relaciones de confianza y respeto y realiza un seguimiento permanente del aprendizaje con el fin de pro-

mover el apoyo a los alumnos, teniendo en cuenta sus diferencias y la mejora de la práctica educativa.

Compromiso profesional: Son las formas en que demuestra, en su entorno de trabajo, un espíritu de cooperación, con conciencia de las responsabilidades individuales y colectivas hacia el aprendizaje y el desarrollo humano de los alumnos. Comprende el sentido ético y social de su acción. Busca desarrollarse profesionalmente, en busca de su mejora continua como profesional. Conoce el sistema en el que actúa y las políticas educativas, cuestionándolas y orientándolas en relación con el contexto de la escuela.

Para dos de estos aspectos, conocimiento profesional y práctica profesional, existen categorías que abarcan los conocimientos necesarios. Teniendo en cuenta los relacionados con la evaluación educativa, procedemos a su presentación en el cuadro 3.

Cuadro 3 – Dimensiones y categorías para la formación y el desarrollo docente

Dimensión	Categoría - Evaluación
Conocimiento profesional	<p>Conoce los criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación y seguimiento del aprendizaje de los alumnos en relación con los contenidos que enseña.</p> <p>Conoce diferentes formas de evaluar el aprendizaje escolar.</p> <p>Entiende la evaluación como un medio para promover el aprendizaje de los alumnos y mejorar las actividades docentes.</p> <p>Conoce los sistemas nacionales y regionales de evaluación a gran escala. Interpreta, desde el punto de vista pedagógico, las matrices de evaluación utilizadas y los resultados publicados.</p>
Práctica profesional	<p>Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el aprendizaje de los alumnos en función de los objetivos de enseñanza.</p> <p>Compatibiliza los niveles de dificultad de lo que se evalúa con los niveles de dificultad de lo que se ha enseñado.</p> <p>Utiliza diferentes instrumentos para obtener datos variados que conforman un panorama amplio del rendimiento de los alumnos.</p>

Fuente: Silva, Almeida e Gatti (2016).

En resumen, estos documentos destacan la importancia de que, en su formación, los docentes sean capaces de desarrollar conocimientos, métodos e instrumentos de evaluación adecuados a los objetivos de aprendizaje; utilizar diferentes estrategias de evaluación, como la evaluación formativa, sumativa, diagnóstica y la autoevaluación, por ejemplo, con el fin de seguir el progreso en el aprendizaje de los alumnos; interpretar instrumentos de evaluación propios o externos; utilizar los resultados de las evaluaciones para orientar la toma de decisiones pedagógicas, como ajustar las prácticas docentes y reorientar el currículo; comunicar y proporcionar retroalimentación clara sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes; y utilizar la evaluación de manera ética.

Dada la relevancia de este tema en la actividad docente, es importante que su formación, ya sea inicial o continua, desempeñe un papel importante en el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con el acto de evaluar. Cierta literatura internacional ha denominado a esto “alfabetización evaluativa” o “*assessment literacy*”, término frecuentemente utilizado en inglés. La alfabetización evaluativa puede definirse como la capacidad de los educadores, ya sean profesores o gestores, para realizar una evaluación sabiendo lo que están evaluando, por qué lo están haciendo, definir la mejor forma de evaluar, prever y prevenir problemas de evaluación, además de ser conscientes de las consecuencias de una evaluación inadecuada (Stiggins, 1995).

Consideramos, al igual que Popham (2009), que la evaluación educativa debe constituirse como una condición *sine qua non* de la práctica profesional de un buen educador y, por lo tanto, debe constituirse como uno de los temas centrales de los programas de formación inicial y continua de los docentes.

Recomendaciones para la formación de docentes en evaluación educativa

A continuación, presentamos algunas recomendaciones para la formación de docentes en evaluación educativa, tanto para los cursos de formación inicial como para las acciones de formación continua. Sin

embargo, cabe destacar que estas recomendaciones, lejos de ser una receta o prescripción, tienen como único objetivo plantear posibilidades para promover la formación de los docentes. Por lo tanto, son solo un punto de partida para acciones que promuevan y fortalezcan la concienciación y la actuación de los docentes en la evaluación educativa. A modo de ejemplo, podemos señalar:

- Elaboración de directrices, normas o perfiles más claros de formación en evaluación que puedan servir de base para los programas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación.
- Reformulación de los proyectos pedagógicos de los cursos de licenciatura: inclusión de disciplinas específicas, así como contenidos transversales a otras disciplinas, que permitan el conocimiento teórico y práctico de la evaluación educativa y sus diferentes dimensiones. Además, puede tener sentido desarrollar actividades de investigación y extensión en el ámbito de los cursos que promuevan el análisis, la reflexión y la creación de instrumentos, prácticas y procesos evaluativos.
- Promoción de la formación continua por parte de las Secretarías de Educación: oferta de actividades formativas como conferencias, cursos y talleres sobre el tema de la evaluación.
- Implementación de redes de colaboración entre los profesores para compartir experiencias como el uso de instrumentos, prácticas y procesos evaluativos.
- Promoción de estudios sistemáticos de los sistemas de evaluación a gran escala para que los profesores puedan apropiarse de los procedimientos y resultados, además de discutir de manera colaborativa su uso pedagógico.

Consideraciones finales

En este capítulo, buscamos problematizar la necesidad de formación de los docentes en lo que se refiere al tema de la evaluación educativa. La literatura ha indicado que los docentes no poseen una formación teórica y

práctica consistente con sus necesidades, considerando la especificidad de su actuación pedagógica para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, en una sociedad cambiante y con más recursos tecnológicos en la comunicación, la apropiación y la transformación de la información, también los objetivos educativos están cambiando y, con ello, las prácticas docentes y las competencias de evaluación educativa de los profesores.

Es especialmente importante ayudar a los profesores a poner la evaluación educativa al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese momento, y en línea con una evaluación más formativa (Cefai; Downes; Cavioni, 2021), los profesores recopilan la información necesaria para planificar su actividad docente y, sobre todo, los estudiantes reciben del profesor información sobre la calidad de los conocimientos y competencias que van desarrollando en el aula y aprenden a regular su aprendizaje.

Así, se destacó la necesidad de una formación inicial y continua que permita la consolidación articulada de conocimientos teóricos y prácticos en evaluación educativa en sus diferentes dimensiones. Sobre todo, es fundamental que los docentes amplíen su comprensión sobre la evaluación educativa, yendo mucho más allá del uso de instrumentos como pruebas y exámenes a gran escala. La formación inicial es fundamental, pero la experiencia docente y la asunción de otras responsabilidades del profesorado hacen que surja la necesidad de apoyo y formación continua de los docentes, también en el ámbito de la evaluación educativa. Además de la responsabilidad ética y profesional del propio docente de mantenerse actualizado, los gestores y responsables de las escuelas y del sistema educativo están llamados a proporcionar las mejores oportunidades para que el cuerpo docente se actualice.

Referencias

AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION; NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. **Standards for teacher competence in educational assessment of students**. Washington, DC: AFT; NCME; NEA, 1990. Disponible en: <https://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students/> Acceso en: 10 jun. 2025.

AUSTRÁLIA. New South Wales Education Standards Authority. **Australian Professional Standards for Teachers**. Sydney, NSW: NESA, 2018. Disponible en: <https://www.nsw.gov.au/sites/default/files/2023-01/Australian-Professional-Standards-for-Teachers-teacher-accreditation.pdf>. Acceso en: 28 jun. 2025.

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013. Disponible en: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/39ff9806-13fe-4283-b1b0-d312abb43c30/Desafios%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20e>. Acceso en: 03 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso en: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponible en: <https://portal.mec.gov.br/mais-educacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024> Acceso en: 28 jun. 2025.

CEFAI, C.; DOWNES, P.; CAVIONI, V. **A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU**. Bruxelas: Technical report; Publications Office, 2021. Disponible en: https://education-socioeconomic-experts.ec.europa.eu/publications/analytical-reports/formative-inclusive-whole-school-approach-assessment-social-and-emotional-education-eu_en. Acceso en: 20 jun. 2025.

CHILE. **Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación General Básica**. Santiago: Ministerio de Educación, 2022. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>. Acceso en: 28 jun. 2025.

DELUCA, C. *et al.* Policies, programs, and practices: exploring the complex dynamics of assessment education in teacher education across four countries. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fe-educ.2019.00132>. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/fe-educ.2019.00132/full>. Acceso en: 01 abr. 2025.

FREITAS, P. F. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. 2019. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. As avaliações externas e em larga escala na formação inicial de professores no Brasil: que espaço elas ocupam? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1–19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93728>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Ch4tmcwfxk7PK9Vfzt-3wWzQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2025.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97–114, 2003. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae02720032179>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2179/2136>. Acesso em: 03 mai. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2025.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014a. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 11 abr. 2025.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 8–27, 2014b. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.202>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202/76>. Acesso em: 11 abr. 2025.

HEGETO, L. C. F. Os conhecimentos didáticos na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 89–108, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v11i20.189>. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/189>. Acesso em: 11 abr. 2025.

HEGETO, L. C. F.; CAMARGO, C. J.; LOPES, D. C. Conhecimentos didático-pedagógicos: sentido e uso do planejamento. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 21–227, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/8715/5785>. Acesso em: 07 mai. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. **O ato pedagógico**: planejar, executar e avaliar. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

NÓVOA, A. Tema em destaque: firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 166, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkP-DBFzMrvnbsbYjmvCbD/?lang=pt>. Acceso en: 01 mai. 2025.

PONTES JUNIOR, J. A. F. et al. Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. **Educação & Linguagem**, [S. l.], v. 3, n 1, 2016. Disponible en: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2017/05/6_EDUC_20161.pdf. Acceso en: 01 mai. 2025.

PAULA, S. C. et al. Tendências na prescrição do ensino da avaliação: uma análise comparativa nos cursos de formação de professores de educação física em sete países Latino-Americanos. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 53, p. 899–922, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i53.4747>. Disponible en: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4747>. Acceso en: 19 mai. 2025.

PHILIPPINES. Department of Education. **Philippine professional standards for teachers**. Pasig City: Department of Education, 2017. Disponible en: <https://tec.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2020/09/Philippine-Professional-Standards-for-Teachers.pdf> Acceso en: 15 jun. 2025.

POPHAM, W. J. Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 4–11, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405840802577536>. Acceso en: 13 abr. 2025.

ROJAS, H. L. S. Formação do professor do Ensino Básico e a Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7–40, 2007. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae183720072090>. Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2090>. Acceso en: 20 mai. 2025.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 196–229, 2014. Disponible en: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Conhecimento-e-ensino-Lee-Shulman.pdf>. Acceso en: 10 abr. 2025.

SILVA, C. M.; GALLON, M. S.; MADRUGA, Z. E. F. Narrativas de professores sobre avaliação: como avaliar o estudante sem reduzi-lo a números finais? **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. 1–15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.7105>. Disponible en: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7105>. Acceso en: 22 jun. 2025.

SIQUEIRA, A. S. FREITAS, P. F. ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147241339>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XyFBQj6K5qhVJWsRBMPrvRF/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2025.

STIEG, R. **Autores, teorias e concepções de avaliação**: uma análise comparada na formação de professores em educação física em sete países da América Latina hispanofalantes. 2022. 391 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/16125>. Acesso em: 2 mai. 2025.

STIGGINS, R. J. Assessment literacy for the 21st century. **The Phi Delta Kappan**, [S. l.], v. 77, n. 3, p. 238-245, nov. 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20405538>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, G. V.; MOREIRA, E. E. P. A formação em avaliação educacional de professores do ensino fundamental anos finais. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e022011>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/8187>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3415>. Acesso em: 2 mai. 2025.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bxfq69RW6GWvBH7hP5sNk-gy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 mai. 2025.

CAPÍTULO 10

LA ENSEÑANZA DE LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS Y QUÍMICA: DIÁLOGOS CON ESTUDIANTES SOBRE DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

María Hermínia Baião Passamai¹

Ronildo Stieg²

Wagner dos Santos³

DOI: 10.52695/978-65-5456-165-5.10

Introducción

La evaluación educativa es una práctica esencial en diversos contextos, cuyo propósito es determinar qué, quién, cómo y por qué se evalúa. Según Houaiss y Villar (2009), evaluar significa establecer el valor; determinar la cantidad; determinar la calidad, extensión e intensidad; apreciar el mérito, el valor de, estimar. Históricamente, el concepto de evaluación ha experimentado transformaciones significativas. A principios del siglo XX, predominó la idea de medir resultados. Entre 1930 y 1950, la evaluación

1 Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Universidade Federal do Espírito Santo.

3 Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: wagner.santos@ufes.br.

se entendía como el logro de objetivos. En la década de 1960, comenzó a asociarse con el juicio de valor o la evaluación de méritos. En las últimas décadas, la evaluación ha incorporado avances tecnológicos y contextuales, lo que requiere profesionales capacitados para afrontar estos cambios (Leite, 2005; Luckesi, 2018).

Al igual que el proceso de enseñanza, la evaluación juega un papel importante en la formación inicial docente, ya que es éste un espacio encargado de preparar a los futuros educadores para las responsabilidades asociadas a la práctica docente (Paula *et al.*, 2020; Stieg, 2022). Según Hoffmann (1998), la evaluación educativa está intrínsecamente asociada a las experiencias, sentimientos y valores del docente, que interpreta el desempeño del alumnado con base en su repertorio personal y social. Por lo tanto, una formación sólida debe abarcar no solo el dominio de contenidos específicos, sino también el desarrollo de habilidades pedagógicas que promuevan prácticas de evaluación más reflexivas y teóricamente alineadas (Santos *et al.*, 2019; Frossard; Stieg; Santos, 2021; Stieg *et al.*, 2022).

En Brasil, la legislación educativa establece directrices para la formación docente. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), n° 9.394/96, prevé la creación de una Base Nacional Común Curricular (BNCC) para apoyar esta formación a nivel nacional. La Resolución n° 2, de 20 de diciembre de 2019, refuerza esta perspectiva al establecer la BNCC para la formación inicial docente, destacando la necesidad de desarrollar competencias generales y específicas, incluyendo la evaluación como elemento esencial de la práctica docente. El art. 3 de esta Resolución enfatiza que la evaluación debe ser una tarea fundamental para los futuros docentes, integrándola con las competencias educativas prácticas.

A pesar de estas directrices, el papel de la evaluación en la formación docente aún enfrenta desafíos. Los estudios indican que los planes de estudios de grado a menudo descuidan el debate sobre la evaluación, lo que deja a los graduados sin la preparación necesaria para aplicar prácticas de evaluación efectivas (Stieg, 2016; Jeldres; Espinoza, 2019; Stieg *et al.*, 2024). Como resultado, muchos profesionales ingresan al mercado laboral sin la confianza ni los conocimientos sólidos necesarios para ejercer como

evaluadores, lo que impacta negativamente en la calidad de la docencia (Gallardo-Fuentes; López-Pastor; Carter-Thuillier, 2020; Stieg *et al.*, 2020).

Según Haydt (2008), los planes de estudio de la formación docente deberían ser espacios privilegiados para el estudio y la experimentación con procesos de evaluación avanzados. Sin embargo, la falta de diálogo y práctica durante la formación inicial compromete la capacidad de los futuros docentes para realizar una evaluación formativa y crítica (Afonso, 2012).

Además, el tema principal de la investigación existente se centra en la discusión de la evaluación, considerando sus implicaciones para el contexto de la Educación Básica, las posibilidades de las prácticas de evaluación y la relación esencial entre la teoría y la práctica para diferentes áreas de actividad, que no se limitan a las matemáticas y la química.

También se destacan las iniciativas de especialistas en evaluación, quienes, junto con la formación inicial del profesorado, se han centrado en aspectos como: a) los diferentes enfoques de evaluación utilizados por los docentes (Forteza-Bagán; Sánchez-Tarazaga; Zorrilla-Silvestre, 2017; López-Pastor *et al.*, 2020); b) propuestas metodológicas e instrumentos de evaluación innovadores (Raposo-Rivas; Martínez-Figueira, 2014; Perassi, 2019); c) percepciones de docentes y estudiantes sobre el proceso de evaluación (Gebriel, 2017; Pastore; Manuti; Scardigno, 2019; Stieg *et al.*, 2025); d) diferencias en los significados atribuidos a las prácticas de evaluación por personas de diferentes instituciones y/o países, en un análisis comparativo (Brown; Remesal, 2012; Martínez-Munoz; Santos-Pastor; Castejón-Oliva, 2017; Deluca *et al.*, 2020; Paula *et al.*, 2023).

Estas discusiones resaltan la necesidad de profundizar en este tema en la formación inicial del profesorado, entendida como una verdadera alfabetización evaluativa. Esta formación debe enfatizar el estudio de conceptos y procedimientos fundamentales de evaluación, dada su relevancia para la profesión docente (Guerrero; Jiménez, 2019; Stieg, 2022).

Autores como Zabalza (2004) enfatizan que la formación inicial debe fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de síntesis, preparando al profesorado para contribuir a la transformación social. En este contexto, las universidades se consideran espacios

de gran importancia para la formación del profesorado, pero necesitan mejorar sus enfoques para incluir la enseñanza sistemática de prácticas de evaluación (Zabalza, 2004).

En este sentido, este estudio plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo comprenden los estudiantes de las carreras de grado de Matemáticas y Química el concepto de evaluación del aprendizaje y su importancia para la práctica docente? ¿Cómo se ha abordado este tema a lo largo de su formación inicial? ¿En qué medida se sienten estos estudiantes preparados para desempeñar la función de evaluadores en el contexto profesional, considerando las competencias específicas desarrolladas durante su formación? ¿Cómo evalúan la adecuación de esta formación a las exigencias de la práctica docente, haciendo sugerencias para mejorar el enfoque de la evaluación educativa en los planes de estudios de las carreras de grado de Matemáticas y Química?

Con base en estas preguntas, esperamos identificar posibles lagunas y desafíos en la integración de la teoría y la práctica pedagógica, especialmente en lo que respecta a las prácticas de evaluación. Por lo tanto, este estudio busca analizar qué aprenden los estudiantes de las carreras de grado en Matemáticas y Química de una universidad brasileña sobre evaluación del aprendizaje durante su formación y cómo perciben su futura función de evaluadores en el contexto profesional. Los resultados pretenden contribuir a la mejora de los planes de estudio de grado, ampliando la comprensión de la importancia de la evaluación en la formación docente y la práctica educativa.

Teoría y metodología

Esta investigación se caracteriza por ser cualitativa (Creswell; Plano Clark, 2013). Inicialmente, se seleccionaron planes de estudios de carreras de formación docente afiliados al Departamento de Teorías y Prácticas Educativas de la Universidad Federal de Espírito Santo (Física, Química, Matemáticas y Ciencias Biológicas). Sin embargo, solo los estudiantes de las carreras de Matemáticas y Química aceptaron participar completando un cuestionario en línea. El instrumento utilizado buscó conectar la

formación recibida por los egresados de estos planes de estudios con sus conocimientos sobre la evaluación del aprendizaje, sus funciones y experiencias con los registros de evaluación.

Destacamos que este estudio es una extensión de los resultados de proyectos más amplios, como: *Avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina: diálogos com alunos*, financiado por la Convocatoria Universal CNPq n° 28/2018; *Ensino da avaliação educacional na formação de professores em educação física na América Latina*, Convocatoria de Productividad en la Investigación PQ n° 09/2018; y *O papel das avaliações de larga escala no ensino médio na América Latina: impactos nas desigualdades sociais e no acesso à educação superior*, Convocatoria Capes n° 01/2024 – PIPD (Programa Institucional de Pós-Doutorado), proceso: 88887.115969/2025-00. Estos proyectos forman parte de las iniciativas de investigadores de diferentes países para investigar la enseñanza y el aprendizaje de la evaluación en la formación docente. En el caso específico de este estudio, la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES-Brasil) se definió como contexto de investigación.

La elección de las carreras de Matemáticas y Química en la UFES estuvo motivada por la necesidad de comprender la enseñanza del profesorado de estas áreas sobre el tema. El cuestionario fue desarrollado por el equipo de investigación de la UFES y se sometió a un proceso de validación en dos etapas. En la primera etapa, ocho jueces expertos (profesores universitarios) evaluaron la claridad y la exhaustividad de los ítems, así como su relevancia práctica y teórica. En la segunda etapa, se aplicó una prueba previa a 30 estudiantes de la carrera de Pedagogía de la misma institución, con el objetivo de verificar si los ítems del cuestionario (instrucciones y preguntas) eran comprensibles para el público objetivo de la investigación.

Tras la validación, el cuestionario constó de 27 preguntas (13 abiertas y 14 cerradas) destinadas a identificar las experiencias de los estudiantes con la evaluación a lo largo de su formación y cómo estas experiencias influyen en sus futuras prácticas docentes. Las preguntas buscaban explorar: a) qué han aprendido y saben los estudiantes sobre la evaluación; b) cómo planean realizar las evaluaciones cuando se conviertan en maestros de primaria.

El cuestionario se administró en línea, a través de Formularios de Google, en agosto y septiembre de 2022. El mismo cuestionario se utilizó para ambos cursos y se compartió con los instructores de Prácticas Pre profesionales IV, quienes posteriormente lo distribuyeron a los estudiantes matriculados. Doce estudiantes participaron en el estudio: seis de la carrera de Licenciatura en Matemáticas y seis de la carrera de Licenciatura en Química.

Todos los participantes firmaron un formulario de consentimiento informado. La muestra se caracterizó como no probabilística, dado que los estudiantes fueron reclutados mediante participación voluntaria. Aunque el número de respuestas fue limitado debido a la naturaleza de las carreras de alto rendimiento, que presentan una mayor dispersión y un bajo número de graduados en comparación con otras Licenciatura de pregrado, buscamos comprender el conocimiento de los estudiantes sobre las evaluaciones de aprendizaje impartidas a lo largo de sus carreras de pregrado.

Los estudiantes expresaron con frecuencia su insatisfacción con las evaluaciones a las que se sometieron durante sus estudios, así como su preocupación por las dificultades que podrían enfrentar al administrar las evaluaciones en Educación Básica después de finalizar la Licenciatura. Los datos se organizaron en tablas de Microsoft Excel y se analizaron en su totalidad, asignando conceptos clave que permitieron la creación de gráficos y la agrupación de la información en dos categorías.

La metodología adoptada permitió comprender las similitudes y diferencias evidenciadas en las narrativas de los estudiantes sobre la enseñanza de la evaluación en las carreras de Matemáticas y Química de la UFES. Además, el análisis se complementó con planes de estudios de evaluación específicos ofrecidos en las carreras investigadas, lo que permitió una intersección entre las experiencias estudiantiles y el currículo prescrito (Sacristán, 2018). En este proceso, los participantes revelaron los conocimientos adquiridos durante su formación académica, centrándose en el tema de la evaluación.

Resultados

Las categorías utilizadas en este estudio se definieron agrupando las respuestas de los estudiantes de ambas Licenciaturas, según la centralidad de cada categoría. Así, se formaron las siguientes categorías: a) las experiencias de evaluación de los estudiantes de Matemáticas y Química a lo largo de su trayectoria educativa, tanto en la Educación Básica como en la Educación Superior; b) la proyección de las prácticas de evaluación para su futuro contexto profesional. Cada categoría se analizó con base en datos presentados en gráficos y en conjunto con las narrativas de los estudiantes. Es importante destacar que las narrativas de los estudiantes no se trataron únicamente como datos en este estudio, sino también como productos culturales (Certeau, 2014), resultantes de las actividades culturales en el contexto de las dos carreras de grado de la UFES.

Experiencias de evaluación de estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa: desde la Educación Básica hasta la Educación Superior

Durante la investigación, se preguntó a los participantes: ¿Se sometieron a algún tipo de evaluación durante su Educación Básica (educación infantil, primaria y secundaria)? ¿Qué instrumentos se utilizaron? El objetivo fue identificar cambios o continuidad en el uso de los mismos instrumentos de evaluación. En este contexto, 11 estudiantes reportaron haber tenido alguna experiencia, mientras que uno afirmó no haberla tenido.

En cuanto al método de evaluación, los participantes enumeraron los instrumentos de evaluación más utilizados en las escuelas (se permitió más de un instrumento). Las experiencias reportadas por los estudiantes incluyeron: pruebas escritas individuales (11 encuestados); pruebas objetivas individuales (8); pruebas a libro abierto y pruebas por parejas (7); pruebas escritas grupales, pruebas orales, pruebas que abarcan todo el semestre/año y pruebas de tareas (5); y pruebas sorpresa (2).

Estos resultados resaltan los tipos de instrumentos de evaluación que aún se utilizan ampliamente en las escuelas, en todas las etapas y niveles educativos. Esta forma de evaluación contribuye a distorsionar

la comprensión del significado de la evaluación, reafirmando su papel como un elemento intrínseco del proceso educativo. Esto es evidente cuando nos encontramos con profesores que creen que es necesario tener altos estándares en sus exámenes, como si la aprobación de todos los estudiantes fuera un signo de su "incompetencia", basándose en la noción de que no todos son capaces de aprender (Hoffmann, 1998).

En cuanto al trabajo requerido como registro de evaluación, las respuestas de los estudiantes indicaron: producción en formato de artículo (10 estudiantes); clases autodidactas (9); resúmenes (síntesis y revisiones), estudios guiados, seminarios de contenido del curso y seminarios de contenido pedagógico (8); debates o grupos de discusión (6); conferencias y presentaciones grupales (4); monografías, hojas de resumen, proyectos y participación en mesas redondas (3).

Si bien los estudiantes universitarios parecen preferir las tareas a los exámenes, presentan dificultades para redactar, resumir e identificar las ideas principales. Esta preferencia parece deberse a la capacidad de negociar con el profesor los resultados obtenidos. Como señala Sousa (1991), es importante considerar que existen causas intraescolares y extraescolares que influyen en las dificultades y los fracasos de los estudiantes, especialmente en la forma en que la escuela aborda estas dificultades y fracasos. Se reconoce que, incluso en las escuelas, mediante mecanismos más o menos explícitos, existe una práctica discriminatoria que acentúa un proceso de selección y mantenimiento de la jerarquía social, y, por lo tanto, es innegable que la evaluación del aprendizaje refleja la dinámica escolar (Sousa, 1991).

Los estudiantes destacaron que la puntualidad en la entrega de tareas fue un criterio utilizado en las evaluaciones (11 respuestas), seguida de la participación en clase con preguntas sobre el tema y la autoevaluación (9). La asistencia y el rendimiento en clase como estudiante en prácticas también se indicaron como aspectos que formaron parte de la evaluación (7 respuestas), así como la puntualidad (3) y, por último, la creatividad (2).

Al preguntar sobre los conocimientos de los estudiantes de Matemáticas y Química sobre la evaluación del aprendizaje, surgieron tres consideraciones. La primera fue el diagnóstico del aprendizaje de contenidos

(6 estudiantes), seguida de la verificación del aprendizaje de contenidos (5) y, finalmente, la medición del aprendizaje estudiantil (1).

La evaluación del aprendizaje, desde la perspectiva de diferentes autores, abarca tres funciones principales: diagnóstico, para verificar los conocimientos que ya poseen los estudiantes; verificación, para identificar las causas que impiden el aprendizaje real; y medición, que monitorea la adquisición, evalúa el progreso y analiza el desempeño estudiantil en momentos específicos y en diferentes situaciones (Casanova, 1997; López-Pastor, 2017; Stieg *et al.*, 2022). Al preguntarles qué aprendieron sobre la evaluación del aprendizaje a lo largo de la carrera de formación inicial del profesorado, las respuestas fueron bastante diversas:

Durante mis estudios universitarios, no aprendí nada (ESTUDIANTE 1, Matemáticas).

Creo que los exámenes o evaluaciones tradicionales no siempre son buenos para evaluar a los estudiantes, ya que varios factores pueden dificultarles la evaluación, uno de ellos es la ansiedad. Además, el examen cubre parte del contenido ya aprendido. Al administrar un examen, un estudiante puede aprender contenido que no se cubrió en el examen, lo que podría resultar en una desventaja. Por lo tanto, creo que una forma de resolver este problema sería que el profesor pidiera a los estudiantes que anotaran lo que saben pero no se cubrió en el examen (ESTUDIANTE 2, Matemáticas).

El aprendizaje es un proceso complejo y fluido que se produce de muchas maneras. Un solo método de evaluación no es suficiente para evaluar a un estudiante (ESTUDIANTE 3, Matemáticas).

La evaluación del aprendizaje como herramienta de orientación para el trabajo del docente (ESTUDIANTE 4, Matemáticas).

Aprendí a comprender las principales dificultades de los estudiantes y a crear un proyecto basado en ello (ESTUDIANTE 6, Matemáticas).

Dominio del contenido, enfoques aprendidos (ESTUDIANTE 7, Química).

Resúmenes y posturas (ESTUDIANTE 8, Química).

Evaluación de contenido que considera las habilidades socioemocionales y técnicas (ESTUDIANTE 9, Química).

Aprendí que las evaluaciones de aprendizaje son herramientas que, de alguna manera, verifican qué parte del contenido ha adquirido significado para los estudiantes (ESTUDIANTE 10, Química).

Las respuestas sobre lo que aprendieron sobre evaluación en sus carreras de grado revelan afirmaciones simplificadas. Por ejemplo, “No aprendí nada” (Estudiante 1). Al explicar qué entienden por evaluación, responden que es “una herramienta” (Estudiante 4), pero no especifican si aprendieron a usarla. Otros consideran que la evaluación es importante para evaluar el “dominio del contenido” (Estudiante 7) o para “comprender las principales dificultades de los estudiantes y crear un proyecto basado en ello” (Estudiante 6). En todos estos casos, no se indica explícitamente qué aprendieron sobre cómo realizar una evaluación ni qué hacer en función de los resultados que arroja. Parece evidente que la importancia de la evaluación del aprendizaje para su práctica profesional no se abordó en los distintos planes de estudios de la carrera de formación inicial del profesorado.

Sin embargo, parece haber consenso en que una respuesta positiva indica la adquisición del contenido abordado y evaluado por el profesor. Es evidente que, al comunicar los resultados obtenidos por los estudiantes, en cualquier evaluación utilizada, es fundamental que se expresen en un lenguaje comprensible para los estudiantes. Esta discusión posterior a la evaluación hace que el contenido desarrollado durante el período de estudio sea más comprensible para los estudiantes.

Al preguntarles sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje en el proceso escolar, los estudiantes destacaron su función como comprobador e indicador de la eficacia o las debilidades del proceso de enseñanza y

aprendizaje. También destacaron su potencial para la observación, el seguimiento y la retroalimentación.

Para determinar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que pueda ajustarse en función de la evaluación (ESTUDIANTE 2, Matemáticas).

La evaluación del aprendizaje consiste en que el profesor (u otro agente) supervise el rendimiento del alumno a lo largo del proceso (ESTUDIANTE 4, Matemáticas).

Para obtener una idea del nivel de aprendizaje de la clase y cómo podemos abordar cualquier dificultad (ESTUDIANTE 7, Química).

La evaluación es una forma de observar si el alumno ha adquirido algún conocimiento con base en el material enseñado y si este le llegó como el profesor esperaba (ESTUDIANTE 8, Química).

Se entiende que, en la educación cotidiana, la evaluación sigue considerándose un mecanismo necesario para verificar el aprendizaje del alumnado. En otras palabras, toda la organización y la práctica escolar centran sus esfuerzos en determinar si el alumnado es capaz de comprender el contenido impartido en diversas disciplinas, lo que refleja un énfasis excesivo en la evaluación docente. El análisis de las narrativas genera diversas reflexiones sobre la necesidad de mejorar los programas de las carreras de formación docente. El alumnado considera: a) la evaluación del aprendizaje restringida a los instrumentos a los que se sometió, como exámenes, tareas, resúmenes y seminarios; b) la evaluación como una forma de control y poder del profesorado; c) el examen como una actividad que no aclara adecuadamente los conocimientos adquiridos en la práctica docente; d) el uso de exámenes para mantener la disciplina.

El análisis de las respuestas del alumnado destaca una relación crítica y reflexiva con los métodos tradicionales de evaluación, además de señalar un contexto en el que la evaluación se considera predominantemente una herramienta para el seguimiento y la verificación del aprendizaje, sin

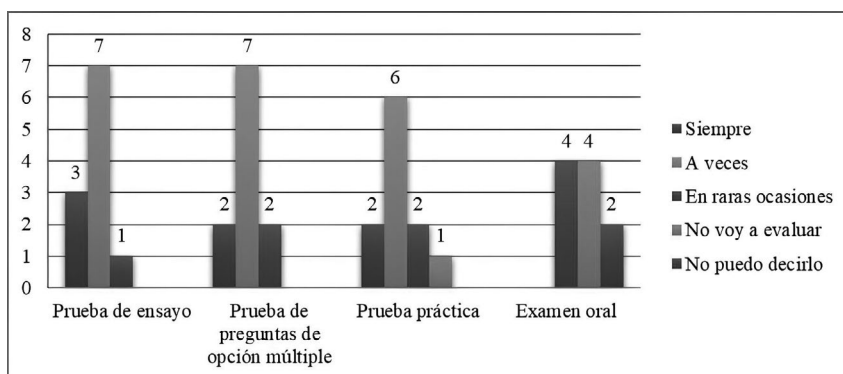
una reflexión profunda sobre cómo puede utilizarse para desarrollar el proceso educativo.

Proyección de prácticas de evaluación para el contexto futuro del ejercicio profesional

Al analizar las respuestas de los estudiantes a las preguntas cerradas del cuestionario (presentadas en una escala Likert), que consistían esencialmente en “qué” planean hacer en las evaluaciones cuando se conviertan en docentes de Educación Básica (como se muestra en los gráficos 1 a 4), optamos por presentar las respuestas de los estudiantes en gráficos separados debido al amplio abanico de posibilidades indicadas por los participantes. En primer lugar, aparecen las posibilidades de registro mediante pruebas, seguidas de las tareas, los registros de docentes y los registros de estudiantes. Adoptamos esta clasificación con base en los estudios de Stieg y Santos (2023).

Los datos del gráfico 1 muestran que, si bien los encuestados muestran cierto rechazo a las pruebas (con puntuaciones entre uno y cuatro), la mayoría aún afirma que las utilizaría “a veces”, especialmente las pruebas de ensayo (7), las pruebas objetivas (7) y las pruebas prácticas (6). Los exámenes orales, a su vez, no parecen estar entre los posibles usos de estas pruebas como estrategia de evaluación en su futura práctica profesional.

Gráfico 1 – Posibilidad de evaluación mediante pruebas

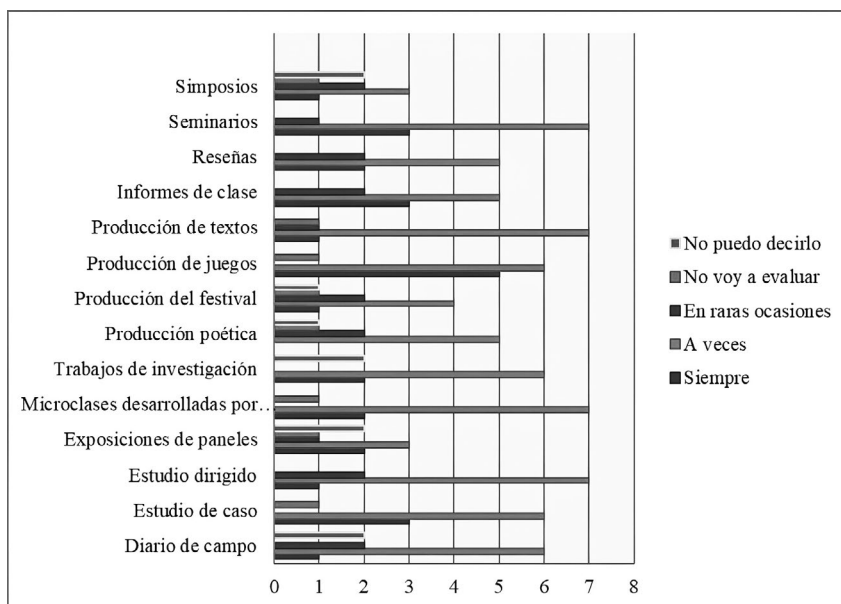


Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la Licenciatura en Química, las pruebas prácticas pueden ser más frecuentes que en la licenciatura en Matemáticas, pero la prevalencia del uso de exámenes es solo “a veces”. Los estudiantes de grado consideran que las tareas y otras formas de evaluación son más complejas que los exámenes. Sin embargo, la evaluación del contenido teórico y del aprendizaje en situaciones prácticas es un enfoque importante que no puede pasarse por alto en las diversas disciplinas que conforman el currículo de Educación Básica.

Al preguntarles qué opciones de evaluación basadas en tareas utilizarían si fueran docentes, las respuestas indicaron que estos métodos no se encuentran entre los que pretenden utilizar, como se muestra en el gráfico 2.

Gráfico 2 – Posibilidad de evaluación a través de tareas



Fuente: Elaboración propia.

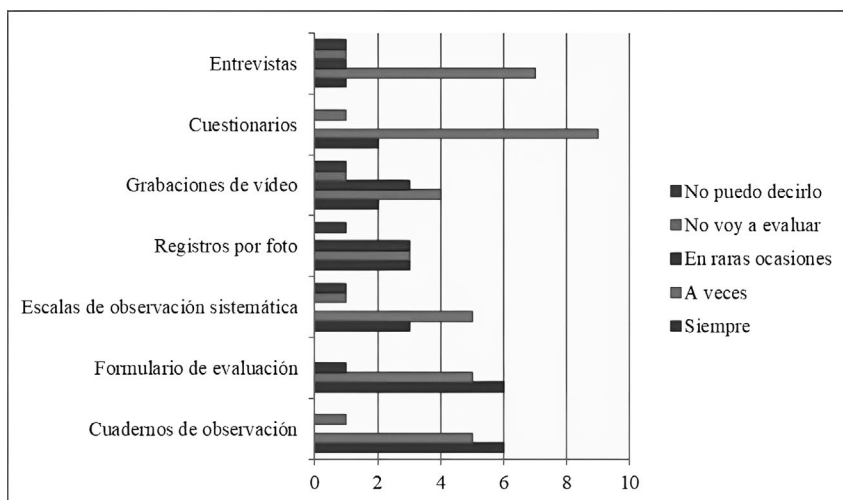
En el gráfico 2, todas las posibilidades de asignación presentadas en el cuestionario fueron indicadas con distinta frecuencia por los estudiantes. Es interesante observar la diversidad de posibles condiciones para su uso. La expresión “a veces” predomina en todas las indicaciones,

con especial énfasis en: estudios dirigidos, micro clases, producción de textos y seminarios (todos indicados por 7 estudiantes). A continuación, también con considerable énfasis, se encuentran: diario de campo, estudio de caso, investigación y producción de juegos (6). Otros cinco estudiantes indicaron: debates, revisiones, informes de clase y producción poética como tareas de evaluación.

Por otro lado, menos de la mitad de los encuestados indicó el uso de “siempre” en relación con una tarea determinada. Solo la producción de juegos fue indicada por cinco estudiantes. Tres encuestados ofrecieron la opción de utilizar “siempre” seminarios, informes de clase y estudios de caso. Seis estudiantes también indicaron que “en raras ocasiones” evaluarían mediante la presentación de obras de teatro. Con base en lo presentado en el gráfico 2, se indica que habrá diversidad en el uso de los registros de evaluación en las clases de estos futuros docentes. Sin embargo, el énfasis en la opción “a veces” puede verse reforzado por el aspecto administrativo de la evaluación, que requiere una calificación final, ignorando su función de reorientar el contenido abordado durante el período. Lamentablemente, la función, el registro o el procedimiento formal se centran en la calificación, por lo que no existen estudios, análisis, cambios ni mejoras en los procedimientos de evaluación pedagógica y didáctica.

En cuanto a la posibilidad de evaluar los procesos de aprendizaje del alumnado de Educación Básica a través de los registros docentes, los estudiantes volvieron a indicar todas las opciones como “a veces” y “siempre”, como se muestra en el gráfico 3.

Gráfico 3 – Posibilidad de evaluación a través de los registros docentes



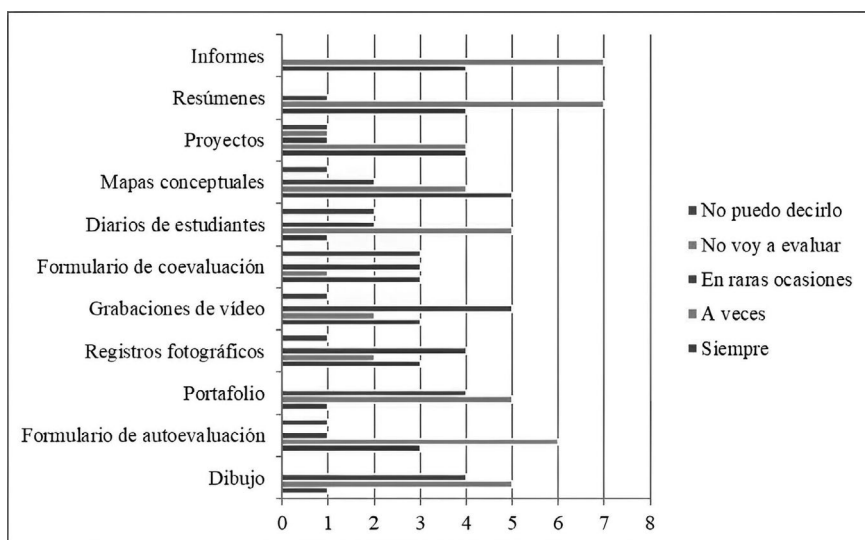
Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico 3, se presentaron siete posibles registros de evaluación centrados en la acción docente. El propósito de estos instrumentos es permitir a los docentes registrar el progreso del aprendizaje de los estudiantes. La opción “a veces” aparece resaltada en todas las opciones; además, todos seleccionaron un método de registro que indicaba “siempre” en mayor o menor medida (6) o “siempre” (1). Curiosamente, solo un estudiante seleccionó “No evaluaré” utilizando cinco de estas opciones.

En este sentido, surge una pregunta: ¿creen los estudiantes de Matemáticas y Química que podrán enseñar sin evaluar mediante tareas? En cierto modo, esta posibilidad contradice preguntas previamente respondidas, como evaluar para diagnosticar lo que los estudiantes han aprendido y lo que no después de impartir un curso.

En cuanto a las posibilidades de utilizar evaluaciones que sirvan como registros de la evaluación de los estudiantes, el gráfico 4 se creó con base en las respuestas de los estudiantes al cuestionario. A partir de esto, se observa una interesante distribución de datos, ya que todos, en mayor o menor medida, indicaron los instrumentos que utilizarían para evaluar.

Gráfico 4 – Posibilidad de evaluación a través
de las producciones estudiantiles



Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico 4, los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Matemáticas y Química anticipan la posibilidad de evaluar “a veces”, en su futuro contexto profesional, mediante: a) informes y resúmenes (7); b) formularios de autoevaluación (6); c) diarios, portafolios y dibujos del estudiante (5).

En los casos en que pretenden utilizar “siempre”, prevalecen los siguientes: a) mapas conceptuales (5); b) proyectos, resúmenes e informes (4). Entre las posibilidades de registro que los estudiantes consideran utilizar “en raras ocasiones” se encuentran registros fotográficos (4), grabaciones de video y formularios de coevaluación (3). Solo dos afirmaron que no evaluarán utilizando ningún registro de evaluación del estudiante.

Tras responder a las preguntas cerradas del cuestionario, los estudiantes también indicaron, en las preguntas abiertas, qué registros de evaluación elegirían para evaluar a sus futuros estudiantes. Todos mencionaron exámenes, además de indicar diversas posibilidades.

Informe, resumen analítico, trabajo en grupo, mapas mentales, seminarios, actividades en línea, prueba tradicional por parejas (ESTUDIANTE 1, Matemáticas).

Evaluación tradicional, resolución de problemas, tareas y presentaciones, resumen del material, seminarios (ESTUDIANTE 3, Matemáticas).

Exámenes escritos y orales, trabajo individual y en grupo, seminarios (ESTUDIANTE 4, Matemáticas).

Examen escrito, resolución de problemas, presentación de tareas, participación en clase, informe (ESTUDIANTE 6, Matemáticas).

Prueba objetiva, ensayo, informe, trabajo en grupo, resumen (ESTUDIANTE 7, Química).

Trabajos escritos, presentaciones, participación, repasos, estudios guiados, exámenes (ESTUDIANTE 8, Química).

Estudios de caso, exámenes prácticos, seminarios en grupo, autoevaluación, revisión por pares (ESTUDIANTE 9, Química).

Estudios breves, ensayos, seminarios, actividades en grupo, grupos de discusión (ESTUDIANTE 10, Química).

Aunque los estudiantes expresaron su desaprobación del uso de exámenes como herramienta de evaluación, basándose en sus experiencias con ellos a lo largo de su trayectoria educativa, desde la primaria hasta la Educación Superior, sorprendentemente, al preguntarles qué herramientas de evaluación utilizarían en sus futuras clases, siguieron mencionando los exámenes como una herramienta viable.

También se les preguntó qué herramientas de evaluación conocían, pero que no utilizarían como futuros docentes. Otra vez, sus respuestas revelaron similitudes entre los participantes.

Autoevaluación, exámenes de práctica, examen individual tradicional (ESTUDIANTE 1, Matemáticas).

Examen sorpresa, examen a libro abierto, examen en parejas/grupo (ESTUDIANTE 2, Matemáticas).

Autoevaluación, examen oral, mesa redonda (ESTUDIANTE 4, Matemáticas).

Examen oral, examen en parejas, ficha de trabajo (ESTUDIANTE 7, Química).

Examen oral, examen sorpresa, examen de comportamiento (ESTUDIANTE 8, Química).

Esta pregunta tiene un número menor de respuestas en comparación con las demás. Esto demuestra que los estudiantes, de alguna manera, planean utilizar la mayoría de los instrumentos de evaluación que ellos mismos experimentaron a lo largo de sus trayectorias escolares, incluyendo su Licenciatura. Es evidente que en la vida escolar, en todos los niveles y etapas, la evaluación sigue considerándose simplemente un medio para verificar las prácticas pedagógicas. Se entiende que la evaluación formativa, comprometida con el aprendizaje del alumnado, debe ir más allá de la mera evaluación y verificación del contenido impartido por el profesorado, reflejando los significados que el alumnado atribuye al proceso de aprendizaje.

Es interesante observar cómo los estudiantes entienden la función de la evaluación: diagnosticar cuánto y cómo se ha asimilado el contenido y, en caso de lagunas o dificultades de comprensión, ofrecer un nuevo enfoque al contenido.

Intentaría identificar las áreas con mayores dificultades en la clase, revisar el contenido y explicarlo con una metodología docente diferente (ESTUDIANTE 1, Matemáticas).

Revisaría el contenido e intentaría evaluarlo de forma diferente (ESTUDIANTE 2).

Intentaría comprender las razones e intentar cubrir cualquier necesidad de contenido (ESTUDIANTE 3, Matemáticas).

Intentaría evaluar qué falló y, con base en ello, formularía una nueva evaluación (ESTUDIANTE 5, Matemáticas).

Identificaría qué temas tenían más errores y funcionaban de forma diferente (ESTUDIANTE 7, Química).

Evaluaría si la actividad o evaluación propuesta realmente desarrolló el potencial de los estudiantes y la reevaluaría en función de las necesidades individuales y, de ser necesario, utilizaría un método de evaluación diferente (ESTUDIANTE 8, Química).

Evaluaría mi práctica docente y propondría cambios metodológicos (ESTUDIANTE 10, Química).

A partir de las narrativas de los estudiantes, surge la pregunta: ¿podrían estas proyecciones ser también una expresión de cómo les hubiera gustado ser evaluados a lo largo de su escolaridad? Si bien la evaluación ha avanzado en su aspecto teórico, aún prevalece un énfasis puramente técnico en las escuelas, desde la primaria hasta los programas de carreras de grado, incluso en términos de intensidad. Los docentes a menudo improvisan, desconociendo las diferentes formas de orientación, tanto teórica como práctica, relacionadas con la creación de instrumentos de evaluación (Hill; Eysers, 2016).

Al preguntarles cómo abordarían el problema del error en las evaluaciones para sus futuras clases, es interesante observar que los estudiantes demuestran una sólida comprensión del tema. Consideran importante brindarles la oportunidad de reconsiderar el contenido enseñado y abordarlo de diferentes maneras, para aclarar dudas, explicar el contenido de maneras alternativas y proporcionar ejemplos para mejorar la comprensión.

Intentaría comprender por qué los estudiantes cometían errores y, dependiendo del motivo, el error podría haber sido mío o de mi enfoque como docente, y luego buscaría otra manera de enseñarles (ESTUDIANTE 1, Matemáticas).

Los errores proporcionan información sobre el aprendizaje. Indican el camino hacia nuevas intervenciones pedagógicas. Dichas intervenciones se aplicarían a toda la clase sin exponer el error del estudiante. En casos específicos, es posible realizar trabajo individual con el estudiante (ESTUDIANTE 2, Matemáticas).

Entiendo los errores en las evaluaciones, como la administración de una prueba escrita en una asignatura completamente teórica, específica de una licenciatura. El enfoque correcto en este caso son las tareas, seminarios, artículos, etc. (ESTUDIANTE 4, Matemáticas).

Los incorporaría al aula con una clase magistral con diferentes ejemplos (ESTUDIANTE 7, Química).

Existen varios tipos de errores, y cada uno puede ser específico de una deficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordaría errores similares en el aula, aclarando las dudas que llevaron a los errores (ESTUDIANTE 10, Química).

Si bien los encuestados demostraron comprender la necesidad de la evaluación continua como un proceso que debe estar presente durante todo el desarrollo del contenido, la evaluación del aprendizaje debe estar alineada con los objetivos establecidos en el proceso de planificación, ya que estos representan las metas que los estudiantes deben alcanzar. Por lo tanto, la evaluación debe ser un proceso auténtico y emplear diversas métricas (Linhares; França; Costa, 2020).

Así como es importante utilizar los errores de evaluación como resultados relevantes para redefinir los procesos de enseñanza y aprendizaje, las respuestas correctas también funcionan como mecanismos que promueven la retroalimentación positiva en las clases. Por lo tanto, preguntamos a los estudiantes cómo piensan gestionar el problema de las respuestas correctas en las evaluaciones de sus clases cuando se conviertan en docentes.

Lo consideraría como si la clase hubiera aprendido el contenido (ESTUDIANTE 1, Matemáticas).

Concluiría que los estudiantes tuvieron éxito en el aprendizaje (ESTUDIANTE 5, Matemáticas).

Asumiría que la clase comprendió el contenido y se centraría únicamente en los problemas (ESTUDIANTE 6, Matemáticas).

Como punto de anclaje para otros conocimientos, ya que el estudiante lo “fijó” (ESTUDIANTE 7, Química).

La corrección significa que el aprendizaje fue significativo (ESTUDIANTE 9, Química).

Las respuestas a esta pregunta son interesantes, pero presentan algunas contradicciones. Por ejemplo, “a clase comprendió el contenido y se centró únicamente en los problemas” (Estudiante 6). ¿No debería la evaluación abordar también los problemas de Matemáticas y Química, más específicamente? Esto implicaría revisar las preguntas y las respuestas correctas de cada ítem, o incluso sugerir que las respuestas correctas reflejan un aprendizaje significativo (Estudiante 9), lo cual no siempre es el caso. El aprendizaje significativo se produce cuando existe una conexión entre los conocimientos previos, lo que da lugar a una nueva idea, genera nuevos conocimientos y amplía y actualiza el contenido.

En general, en esta categoría, las respuestas de los estudiantes revelan un escenario de proyecciones para futuras prácticas de evaluación en el contexto de la práctica profesional que considera: a) la prueba como la herramienta de evaluación más eficaz, que utilizarían en su práctica futura; b) la evaluación como un proceso continuo que debe basarse en el uso de diversos registros; c) el reconocimiento de los errores como una posibilidad para identificar dificultades de aprendizaje y como una oportunidad para repasar el contenido no comprendido.

Discusión

Al analizar los datos del cuestionario, se observa una preferencia por métodos más tradicionales, como los exámenes, incluso frente a las críticas generalizadas a este tipo de evaluación durante la formación. Esta brecha entre el deseo de cambio y la perpetuación de las prácticas de evaluación convencionales refleja un dilema más amplio en la educación, que involucra cuestiones de tradición, eficacia percibida y presión por obtener resultados medibles (Afonso, 2012; Fortea-Bagán; Sánchez-Tarazaga; Zorrilla-Silvestre, 2020).

Según Pereira y Mendes (2005), en el contexto educativo cotidiano la evaluación se considera simplemente un mecanismo para verificar el aprendizaje del alumnado. Las prácticas escolares se centran en determinar si los alumnos comprenden el contenido enseñado, generalmente mediante pruebas escritas y estandarizadas. Freitas (1995) refuerza que la evaluación representa la expresión sistemática de los objetivos de la escuela, con un enfoque en la certificación: aprobado o reprobado. Este enfoque refleja un modelo que ha sido apropiado (Certeau, 2014) y replicado, en el que las prácticas de evaluación de los docente influyen significativamente en las actitudes de los estudiantes (Hamodi; López-Pastor; López-Pastor, 2015).

Las prácticas de evaluación tradicionales, como las pruebas de ensayo, objetivas y prácticas, aún predominan, priorizando la valoración del aprendizaje mediante instrumentos cerrados. Este patrón refuerza el concepto de evaluación como control, ignorando el proceso dinámico de aprendizaje (Haydt, 2008). Los estudiantes, al reflexionar sobre sus experiencias, critican el modelo tradicional, al que ven como un mero instrumento de medición, en lugar de una herramienta para promover el desarrollo de la autonomía y los procesos de aprendizaje (Pereira; Mendes, 2005). Sousa (1991) enfatiza que estas prácticas pueden reforzar las desigualdades sociales, ya que la búsqueda de la certificación se convierte en el objetivo central, ignorando las múltiples dimensiones del aprendizaje.

Algunos estudiantes demandan alternativas, como tareas que promuevan la reflexión crítica y la producción colaborativa. Según Fernández

(2010) y Brown (2015), la evaluación auténtica, como parte integral de las prácticas de evaluación alternativas, se centra en analizar el aprendizaje de los estudiantes a través de su desempeño en situaciones reales. Este concepto de evaluación, también conocido como evaluación situada, se caracteriza por actividades, contextos y propósitos que reflejan escenarios realistas, alineados con las demandas de los entornos profesionales, académicos o sociales que los estudiantes enfrentarán después de la universidad (Fernández, 2010; Brown, 2015). Esto incluye las especificidades requeridas para cada área de estudio, como, en este estudio, la necesidad de considerar las posibilidades de una evaluación auténtica con base en el tipo de conocimiento movilizado en las áreas de Matemáticas y Química.

Esta brecha indica que los programas de formación docente han priorizado el uso de evaluaciones tradicionales sobre enfoques formativos y pedagógicos (Luckesi, 2018). López-Pastor (2017) destaca la importancia de la evaluación formativa y compartida, centrada en el seguimiento del aprendizaje y la retroalimentación constructiva. Para ello, es fundamental preparar al profesorado para implementar diversas estrategias de evaluación que fomenten la autoconciencia y sean formativas (Pastore; Manuti; Scardigno, 2019).

Hill y Evers (2016) enfatizan que transformar la evaluación en una herramienta de mejora requiere cambios en las actitudes y prácticas docentes desde la formación inicial docente. A pesar de la creciente conciencia sobre la necesidad de flexibilidad e inclusión, la evaluación aún se considera una herramienta de verificación, lo que subraya la urgencia de realizar revisiones curriculares para formar educadores críticos capaces de utilizar la evaluación de forma constructiva (Jeldres; Espinoza, 2019; Stieg *et al.*, 2021, 2024).

En la segunda categoría, los estudiantes manifestaron aversión al uso de pruebas, especialmente las de ensayo y objetivas. Sin embargo, muchos indicaron que las utilizarían en sus futuras prácticas profesionales, lo que refleja concepciones de evaluación arraigadas en sus experiencias escolares y universitarias (Stieg *et al.*, 2025). A pesar de ello, los estudiantes también consideraron otras estrategias, como tareas, micro clases y juegos, lo que demuestra un intento de diversificación en consonancia

con las prácticas formativas (Hamodi; López–Pastor; López–Pastor, 2015). No obstante, el predominio de respuestas como “a veces” refleja la percepción de que estas estrategias son más complejas o difíciles de administrar (Afonso, 2012).

Las respuestas de los estudiantes que indicaron la posibilidad de utilizar registros de evaluación, como informes, diarios de campo y autoevaluación, indican una preferencia por instrumentos que documenten el progreso del estudiante. Esta tendencia refleja la búsqueda de practicidad en la evaluación del desempeño estudiantil, pero también destaca la necesidad de fomentar una evaluación centrada en el desarrollo continuo (Linhares; França; Costa, 2020).

Así, las prácticas de evaluación diseñadas por el alumnado demuestran tanto una comprensión de la función diagnóstica de la evaluación como un apego a los métodos tradicionales debido a su familiaridad y practicidad. Esto pone de manifiesto un reto en la formación docente: integrar innovaciones pedagógicas que superen la resistencia cultural y fomenten el aprendizaje significativo (Luckesi, 2018). Además, la falta de experiencia con métodos de evaluación diversos y formativos demuestra el impacto de los cursos de formación en la evaluación educativa, sus conceptos y usos en situaciones reales de intervención pedagógica (Stieg; Santos, 2023).

También destaca la posibilidad de idear nuevas formas de implementar las prácticas de evaluación, considerando los procesos de aprendizaje y el tipo de conocimiento que moviliza cada asignatura. La revisión de los currículos, especialmente de las asignaturas de carácter pedagógico, es fundamental para garantizar que el tema de la evaluación se movilice con responsabilidad y compromiso, dado que constituye una exigencia pedagógica esencial en la práctica docente de todo docente (Paula *et al.*, 2020).

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue contribuir al alcance de las carreras de formación inicial docente, destacando y discutiendo cómo se presenta la evaluación del aprendizaje en las Licenciatura en Matemáticas y Química, ofreciendo orientación sobre cómo abordar el tema en estas carreras,

garantizando experiencias de aprendizaje y evaluación que impactarán la futura práctica profesional.

Si bien el concepto de evaluación ha evolucionado con el tiempo, pasando de la docimología a un enfoque técnico objetivista, centrado en objetivos establecidos, y finalmente a un enfoque subjetivista, que resultó, y sigue siendo, insuficiente para explicar la realidad de la educación, ya que presentaba una visión automatizada, ahistórica y abstracta del individuo. Actualmente, el enfoque de evaluación que se defiende se centra en el análisis del vínculo entre el individuo y la sociedad, considerándolo como una dimensión histórica y social.

Es fundamental que los estudiantes de las carreras de grado se conviertan en docentes y necesiten comprender qué significa la evaluación del aprendizaje, por qué se realiza, cuáles son sus funciones y cómo se puede implementar, especialmente en su vertiente sociológica, con una cierta comprensión teórica del campo. Esto presupone conocimientos que trascienden los métodos de evaluación que los estudiantes han experimentado a lo largo de su escolaridad (Educación Básica), incluyendo la licenciatura que han cursado. Sin embargo, para que la formación inicial docente sea más consistente en las prácticas pedagógicas que realizarán, es necesario ir más allá de los instrumentos habituales que evalúan el producto final.

Al discutir la formación inicial del profesorado y las políticas de evaluación del aprendizaje, se enfatiza la necesidad de una formación sólida. Esta, en combinación con las asignaturas centrales, también debería abordar posibles maneras de cambiar el enfoque tradicional de la evaluación del aprendizaje. Con base en este contexto, este estudio se centró en analizar lo que los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Matemáticas y Química saben y anticipan sobre la evaluación del aprendizaje para su futura práctica profesional.

A pesar de todas las iniciativas para interactuar con los coordinadores y docentes de los programas de Prácticas Pre Profesionales de estas dos carreras de pregrado para apoyar el proceso de investigación con los estudiantes, la participación en el estudio se limitó a un número elevado de participantes (12). Sin embargo, las narrativas de los estudiantes

aportaron información importante sobre su comprensión de la evaluación del aprendizaje, contribuyendo al debate sobre el tema en áreas como las ciencias exactas.

Un análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario destaca varios puntos importantes de la investigación: a) los estudiantes de las carreras de pregrado analizados demuestran comprender el concepto de evaluación del aprendizaje; b) la importancia de considerar diversos instrumentos de evaluación en la práctica pedagógica; c) se priorizan los aspectos formativos sobre los técnicos; d) existe falta de adecuación de los instrumentos utilizados para determinados contenidos; e) todavía hay una valorización de la clasificación por sobre la práctica evaluativa; f) la cuestión sociológica de la evaluación no se ha presentado con la relevancia esperada para los futuros profesores; g) la evaluación no presenta la necesaria conexión, en sus múltiples dimensiones (cognitiva, humana, formativa, ética y política), con el pleno desarrollo del estudiante en su formación.

Se entiende que los datos de esta investigación no captan plenamente los desafíos que implica la evaluación del aprendizaje en las carreras de formación inicial del profesorado, lo cual impactará los procesos de evaluación en la Educación Básica, lo que requiere estudios más profundos sobre este tema. La evaluación sigue siendo un aspecto complejo y crítico en las escuelas brasileñas en todas las etapas y niveles educativos. Por lo tanto, merece especial atención en los aspectos pedagógicos abordados en las Licenciaturas, como lo demuestran las respuestas de los participantes en esta investigación.

Con base en los informes obtenidos en este estudio, se hace evidente la necesidad de revisar las prácticas de evaluación tradicionalmente adoptadas. Es necesario implementar otros conceptos de evaluación formativa para que sean compatibles con la educación inclusiva y la transformación social del alumnado.

Referencias

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n.119, p. 471-484, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso en: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes para a formação de professores para a educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponible en: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acceso en: 26 nov. 2025.

BROWN, G. T. L.; REMESAL, A. Prospective teachers' conceptions of assessment: a crosscultural comparison. **The Spanish journal of psychology**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 75-89, 2012. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37286. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/172/17223141008.pdf>. Acceso en: 26 nov. 2025.

BROWN, S. La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. **Relieve**, [S. l.], v. 21, n. 2, 2015, p. 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17266>. Acceso en: 26 nov. 2025.

CASANOVA, M. A. **Manual de evaluación educativa**: escuela básica. Madrid: Muralla, 1997.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO, J. D. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. São Paulo: Pearson, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRESWELL, J.; PLANO CLARK, V. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Pensó, 2013.

DELUCA, C.; SCHNEIDER, C.; COOMBS, A.; POZAS, M.; RASOOLI, A. A cross-cultural comparison of German and Canadian student teachers' assessment competence. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 26-45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1703171> Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/0969594X.2019.1703171?needAccess=true>. Acceso en: 26 nov. 2025.

FERNÁNDEZ, A. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. **Revista de Docencia Universitaria**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6216/6266>. Acceso en: 26 nov. 2025.

FORTEA-BAGÁN, M. A.; SÁNCHEZ-TARAZAGA, L.; ZORRILLA-SILVESTRE, L. Aprendizaje en entornos laborales y evaluación auténtica. **@tic Revista d'innovació Educativa**, [S. l.], n. 19, p. 17-21, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7203/attic.19.11030>. Disponible en: <https://turia.uv.es/index.php/attic/article/view/11030/10521>. Acceso en: 26 nov. 2025.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FROSSARD, M. L.; STIEG, R.; SANTOS, W. 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>. Disponible en: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2021.04>. Acceso en: 26 nov. 2025.

GALLARDO-FUENTES, F. J.; CARTER-THUILLIER, B. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado en educación física. **Retos**, [S. l.], v. 38, p. 417-424, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/75540>. Acceso en: 26 nov. 2025.

GEBRIL, A. Language teachers' conceptions of assessment: an Egyptian perspective. **Teacher Development**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 81-100, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1218364>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2016.1218364>. Acceso en: 26 nov. 2025.

GUERRERO, M. V. L.; JIMÉNEZ, T. L. Uso de plataforma virtual para retroalimentar la formación del profesorado. **Pensamiento Educativo**, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 1-17, 2019. Disponible en: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24405>. Acceso en: 26 nov. 2025.

HAMODI, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; LÓPEZ-PASTOR, A. T. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. **Perfiles Educativos**, [S. l.], v. 37, n. 147, p. 146-161, 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009>. Acceso en: 26 nov. 2025.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

HILL, M. F.; EYERS, G. E. 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.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JELDRES, P. A. S.; ESPINOZA, M. C. Chilean pre-service teachers' perceptions towards benefits and challenges of EFL writing portfolios. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 79-96, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73116>. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/73116>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LINHARES, F. R.; FRANÇA, L. B.; COSTA, M. C. Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1259-1273, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31724>. Disponible en: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31724>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. In: LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-PUEYO, Á. (ed.). **Buenas prácticas docentes**. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, 2017. p. 34-68.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MOLINA-SIRIA, M. S.; PASCUAL-ARIAS, C.; MANRIQUE-ARRIBAS, J. C. La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. **Retos**, [S. l.], n. 37, p. 620–627, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>. Disponible en: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/74193>. Acceso en: 26 nov. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MARTÍNEZ MUÑOZ, L. F.; SANTOS-PASTOR, M. L.; CASTEJÓN, F. J. Percepciones de alumnado y profesorado en educación superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. **Retos**, [S. l.], v. 32, p. 76–81, 2017. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/73116>. Acceso en: 26 nov. 2025.

PASTORE, S.; MANUTI, A.; SCARDIGNO, A. F. Formative assessment and teaching practice: the point of view of Italian teachers. **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 359–374, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604668>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2019.1604668>. Acceso en: 26 nov. 2025.

PAULA, S. C. *et al.* Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 42, p. 1–10, 2020. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/WJV4Lc6qtRcXNDgxm7tCxFN/?lang=pt>. Acceso en: 26 nov. 2025.

PAULA, S. C. *et al.* La enseñanza de la evaluación en la formación en educación física: de las prescripciones a las apropiaciones de estudiantes en Colombia, México y Uruguay. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, jan. 2023. Disponible en http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822023000100114&lng=pt&nrm=iso. Acceso en: 26 nov. 2025.

PERASSI, Z. El portafolio: un dispositivo que democratiza la evaluación educativa. **Debate Universitario**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 27–41, 2019. Disponible en: <https://debate.revistasuai.ar/index.php/debate/article/view/71/125>. Acceso en: 26 nov. 2025.

PEREIRA, M. S. F.; MENDES, O. M. Avaliação nos espaços de formação de professores: um olhar ampliado. **Educação em Ação**, [S. l.], n. 2, n. 2, p. 31–44, jul./dez. 2005. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bxfq69RW6GWv-BH7hP5sNkgy/?format=html&lang=pt>. Acceso en: 26 nov. 2025.

RAPOSO-RIVAS, M.; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M. E. Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. **Educación y Educadores**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 499-513, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.6>. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3917/3710>. Acceso en: 26 nov. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, 2015. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46895>. Acceso en: 26 nov. 2025.

SANTOS, W. *et al.* Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, p. 1-16, 2019. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/JwCkCSgfXLcn85HM6JTxR-cR/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 26 nov. 2025.

SOUSA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991.

STIEG, R. **Autores, teorías y concepciones de evaluación**: un análisis comparado en la formación de profesores de educación física en siete países de América Latina hispanohablantes. 2022. 786 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponible en: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16499_Vers%E3o%20final%20da%20tese%20espanhol%20e%20portugues.pdf. Acceso en: 26 nov. 2025.

STIEG, R. *et al.* A prescrição para o ensino das tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 22, p. 1-33, 2022. Disponible en: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/stieg-neto-frossard-santos.pdf>. Acceso en: 26 nov. 2025.

STIEG, R. *et al.* Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IEs brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 639-667, 2018. Disponible en: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/stieg-etall.pdf>. Acceso en: 26 nov. 2025.

STIEG, R. *et al.* Perspectivas de avaliação nas/das bibliografias na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 589-609, 2020. Disponible en: <https://revistas.usp.br/rbef/article/view/180266/167157>. Acceso en: 26 nov. 2025.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras**: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponible en: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/9413542a-ec3a-4434-a25a-a82fd01d2052/content>. Acceso en: 26 nov. 2025.

STIEG, R.; FREITAS GAMA, J. C.; CHAVERRA FERNANDEZ, B. E.; SANTOS, W. Evaluación y formación en educación física: Concepciones y proyecciones de futuras personas docentes en Colombia. **Actualidades Investigativas en Educación**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 1-34, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60571>. Disponible en: <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/60571>. Acceso en: 26 nov. 2025.

STIEG, R.; SANTOS, W. Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. **Calidad en la Educación**, [S. l.], v. 55, p. 82-119, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>. Disponible en: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1052>. Acceso en: 26 nov. 2025.

STIEG, R.; SANTOS, W. Propostas de ensino sobre registros avaliativos em treze cursos de formação de professores em Educação Física na América Latina. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 27, p. 1-14, 2023. Disponible en: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/25558>. Acceso en: 26 nov. 2025.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINICURRÍCULOS DE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

ANDREA ANAHÍ RODRÍGUEZ – Doctora en Ciencias de la Educación y profesora de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Profesora titular de las asignaturas *Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física* y *docente de Maestría* en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda. Investigadora en el CEIdef-FaHCE, y es asesora del Programa *Educación para la Inclusión* de la UNLP.

BASTIAN CARTER-THULLIER – Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación y Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos e investigador en la ANID en proyectos FONDECYT en el área de educación. Su trabajo se centra en temas de educación intercultural, evaluación formativa y metodologías activas.

BEATRIZ CHAVERRA FERNÁNDEZ – Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Máster en Innovación, Evaluación y Calidad de la Educación Física, Magister en Educación y Desarrollo Humano y Licenciada en Educación Física. Es profesora titular e investigadora en la Universidad de Antioquia. Su trabajo se centra en áreas como evaluación en la educación física, formación inicial e identidad profesional docente.

BERENICE MORALES GONZÁLEZ – Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana, Máster en Educación por el Instituto Tecnológico de Monterrey y Licenciada en Educación Especial por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Es profesora en esta institución y coordinadora del programa de Doctorado en Investigación en Aprendizaje y Docencia. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores de México (SNI). Líder del Cuerpo Académico *Investigación, Tecnología y Prácticas Reflexivas para Atender a la Diversidad*.

CAROLINA GIRALDO RUIZ – Licenciada en Educación Física en la Universidad de Antioquia. Es entrenadora deportiva y ha participado de diversas investigaciones sobre evaluación en Educación Física e identidad profesional docente.

DAVID PÉREZ LÓPEZ – Doctorando en Actividad Física y Deporte por la Universidad de Valencia. Máster en Educación Física (ISEF, Udelar/Uruguay). Profesor Asistente del Departamento de Educación Física y Deporte y miembro del Centro PRAXIS, Grupo de Investigación “Educación Física, Deporte y Enseñanza”.

FRANCO CAL OGUES – Estudiante de Máster en Educación Física (PROMEF/ISEF-Udelar/Uruguay). Licenciado en Educación Física. Profesor del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales y miembro del Centro PRAXIS, en las líneas de investigación sobre políticas educativas, formación del profesorado y evaluación en Educación Física.

FRANCISCO GALLARDO-FUENTES – Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación y Máster en Orientación Educativa. Profesor e investigador de la Universidad de Los Lagos y de la Agencia Nacional de Investigación (ANID). Trabaja en las áreas de educación, deporte y evaluación formativa, con énfasis en aspectos socioculturales, inmigración y prácticas pedagógicas.

GABRIEL MAINETTO – Licenciado en Educación Física (ISEF-Udelar/Uruguay). Profesor de Educación Física en la Dirección General de Educación Infantil y Primaria. Miembro del Centro PRAXIS y del grupo de investigación en políticas educativas, formación docente y evaluación en Educación Física.

JANIELE SANTOS DE SOUSA – Licenciada en Educación Física por el Instituto Federal de Ceará – *campus* Canindé. Maestra del Departamento Municipal de Educación de Fortaleza y miembro del Grupo de Investigación en Evaluación Educativa y del Grupo de Investigación en Educación Física, Salud e Inclusión.

JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR – Posdoctorado en Educación por la Universidad de Minho y la Universidad Federal de Acre. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Ceará. Es docente en la Universidad Estadual de Ceará, adscrito a los Programas de Posgrado en Educación y Salud Pública. Dirige el Grupo de Investigación en *Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*. Es becario de Productividad en Investigación del CNPq.

JOSÉ LUIS CORBO BRUNO – Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Magíster en Didáctica de la Educación Superior. Profesor Asistente en el Departamento de Educación Física y Deporte del ISEF-Udelar/Uruguay y Coordinador del Máster en Política y Gestión Educativa en CLAEH y Director de Educación Física de la DGEIP. Es miembro del Centro PRAXIS y del grupo de *Educación Física, Deporte y Enseñanza*.

LEANDRO ARAUJO DE SOUSA – Doctor y Máster en Educación por la Universidad Federal de Ceará. Realizó una estancia posdoctoral en Educación en la Universidad Estadual de Ceará. Es docente y coordinador del programa de Licenciatura en Educación Física en el Campus Canindé del IFCE y docente del Programa Asociado de Posgrado en Docencia y Formación Docente. Dirige el Grupo de Investigación en Evaluación Educativa.

LEANDRO DA SILVA ALMEIDA – Doctor en Psicología, por la Universidad de Porto y habilitado en Psicología por la Universidad de Minho. Profesor Catedrático de la Facultad de Psicología de la Universidad de Minho. Realizó estancias de doctorado en la Universidad de Yale y en la Universidad Católica de Louvain-la-Neuve. Fue vicerrector de la Universidad de Minho y presidente del Instituto de Educación.

LILIANA AIDE GALICIA ALARCÓN – Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos y Máster en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Licenciada en Educación Especial por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” Es docente en esta institución. Está reconocida como candidata al SNII, cuenta con perfil PRODEP, además de ser miembro del Cuerpo Académico *Investigación, Tecnología y Prácticas Reflexivas para Atender a la Diversidad*.

LUCÍA DEL ROSARIO MÉNDEZ ALARCÓN – Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla, Máster en Necesidades Educativas Especiales por el Centro de Estudios Superiores en Educación. Es docente en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” y miembro del Cuerpo Académico en formación en *Investigación, Tecnología y Prácticas Reflexivas para Abordar la Diversidad*.

LUCÍA ESPINOSA PÉREZ – Maestra en la Dirección General de Educación Infantil y Primaria. Licenciada en Educación. Miembro del Centro PRAXIS y del grupo de investigación en políticas educativas, formación docente y evaluación en Educación Física.

LUIS AÑAZCO MARTÍNEZ – Doctor en Ciencias del Deporte por la Pontificia Universidad Católica de San Antonio de Murcia y Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Los Lagos. Profesor e investigador en la Universidad Arturo Prat. Su investigación se centra en la evaluación formativa y compartida en educación física.

MARCELA OROÑO LUGANO – Doctora en Educación y Magíster en Didáctica de la Educación Superior. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF-Udelar. Coordina la línea de investigación en *Didáctica de la Educación Física* y es miembro del Centro PRAXIS.

MARIA HERMÍNIA BAIÃO PASSAMAI – Doctora en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, con maestría y licenciatura en Educación por la Universidad Federal de Espírito Santo. Es Profesora Adjunta IV en la UFES y Secretaria de Evaluación Institucional de la universidad. Realizó estudios posdoctorales en la UFES, trabajando en las áreas de docencia, aprendizaje y evaluación educativa.

MARIANA SARNI MUÑIZ – Doctora en Ciencias de la Actividad Física el Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Titular y Directora del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Coordina el Centro PRAXIS de Estudios en Educación Física y es investigadora activa en el Sistema Nacional de Investigadores.

MIRIAM MOLINA SORIA – Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid. Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Educación de Palencia, área de Didáctica de la Expresión corporal. Miembro del grupo de investigación *Investigación e Innovación en Educación y en Docencia Universitaria*. Líneas de investigación: evaluación formativa y compartida, formación inicial del profesorado, Educación Física, Educación Infantil.

OSVALDO OMAR RON – Doctor en Ciencias Sociales y profesor de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Catedrático *Educación Física II* y miembro del Consejo Directivo del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Dirige proyectos de investigación y es asesor académico en instituciones de Argentina y Uruguay.

RONILDO STIEG – Doctor en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo, con estancia doctoral en la Universidad de Valladolid. Máster y Licenciado en Educación Física por la UFES. Fue becario postdoctoral de la FAPES en el Programa de Posgrado en Educación de la UFES y es miembro del Instituto de Investigación en Educación y Educación Física (Proteoria).

SEBASTIÁN PEÑA-TRONCOSO – Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación y Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos y de la Universidad Católica de Temuco, e investigador en la ANID en proyectos FONDECYT en el área de educación. Su trabajo se centra en temas de educación intercultural, evaluación formativa y metodologías activas.

SIRLEY ANDREA BUSTAMANTE CASTAÑO – Doctora en Educación, Magister en Motricidad y Desarrollo Humano, Especialista en Administración Deportiva y Licenciada en Educación Física. Es profesora en la Universidad de Antioquia, donde trabaja en las áreas de Educación Física, formación docente y evaluación.

TERESA FUENTES NIETO – Doctora en Actividad Física y Ciencias del Deporte por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Profesora Ayudante Doctor en la Universidad de Valladolid (Facultad de Educación de Segovia) y miembro de la *International Network of Formative and Shared Assessment in Education*. Su investigación se centra en temas relacionados con la didáctica de la Educación Física, la formación docente y la evaluación formativa.

TOMÁS SÁNCHEZ AMAYA – Doctor en Ciencias Sociales, Infancia y Juventud por la Universidad de Manizales. Investigador postdoctoral en Narrativa y Ciencia por la Universidad Santo Tomás y la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesor titular en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la Facultad de Ciencias y Educación, y director del Grupo de Investigación *Educación, Cultura y Arte*.

VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR – Doctor en Educación. Catedrático de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. Coordinador de la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Líneas de investigación: Evaluación formativa y compartida en Educación, Formación del Profesorado, Educación Física, Innovación Educativa, Educación Infantil.

WAGNER DOS SANTOS – Doctor en Educación por la UFES, donde es profesor y director de Posgrado. Es vicerrector interino de Investigación y Posgrado y profesor visitante de la Universidad de Santiago de Chile. Fue coordinador del Programa de Posgrado en Educación de la UFES y dirige el Instituto de Investigación en Educación y Educación Física (Proteoria). Es becario de Productividad en Investigación del CNPq.

Copyright © 2026 Encontrografía Editora.

Todos los derechos reservados. Se prohíbe la reproducción parcial o total de esta obra sin la autorización expresa de la editorial.

La formación docente es un territorio de disputas sobre el sentido de la escuela, el rol del docente y el proyecto educativo que queremos construir. En este segundo volumen de la *Colección Diálogos sobre la Evaluación*, investigadores/as de diversos países analizan cómo las prácticas y políticas de evaluación moldean las trayectorias formativas, generan perspectivas de la enseñanza e influyen en la profesionalidad docente. Los capítulos abordan la evaluación formativa y compartida, las experiencias de prácticas profesionales, las políticas institucionales y los mecanismos que a menudo refuerzan las lógicas de control, estandarización y rendición de cuentas individual, pero que, al mismo tiempo, no niegan otras posibilidades vinculadas al compromiso social de la educación. Al articular la investigación, la reflexión pedagógica y el compromiso ético, la obra defiende procesos evaluativos que reconocen la complejidad del trabajo docente y fortalecen una formación comprometida con la justicia social, la emancipación y la democratización de la educación.



GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Ciência, Tecnologia,
Inovação e Educação Profissional



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia