



Influencia del constructivismo en la evaluación en currículos de formación docente en Educación Física

Recibido: 14/04/2023
Evaluado: 06/05/2024
Publicado: 01/04/2025

Ronildo Stieg*  

Mariana Sarni†  

Wagner dos Santos‡ 

Resumen

El artículo analiza el contenido de los programas de algunas asignaturas de las carreras de Educación Física de cinco países de Sudamérica (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela) para identificar las concepciones de evaluación y de formación del profesorado en preparación. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria, basada en el análisis documental y en el método comparativo. Se utilizan como fuentes diez programas de asignaturas y veinticinco bibliografías prescritas en estos programas. Los resultados muestran que las asignaturas prescriben dos categorías de concepciones evaluativas: a) las constructivistas endógenas; y b) las constructivistas dialécticas. Se concluye que las asignaturas han tenido en cuenta diferentes concepciones evaluativas, alineadas con la concepción de formación profesional en evaluación en carreras de Educación Física en los países analizados. Además, se destaca la necesidad de buscar medios efectivos para mejorar los procesos de enseñanza y evaluación, que contribuyan al aprendizaje y a la apropiación de conocimientos por parte de los futuros docentes sobre las concepciones evaluativas, sus orígenes, alcances y ventajas en el contexto de la práctica profesional.

Palabras clave

evaluación; educación física; formación de profesores; América del Sur; currículo

* Doctorado, Universidad Federal del Espíritu Santo, Goiabeiras, Brasil. Becario posdoctoral FAPES PROFIX, Brasil. ronildo.stieg@ufes.br

† Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Profesora y directora del instituto superior de educación física, Uruguay. mariana.sarni@isef.udelar.uy

‡ Doctorado, Universidad Federal del Espíritu Santo, Goiabeiras, Brasil. Profesor y director de posgrado de la Universidad Federal del Espíritu Santo. wagner.santos@ufes.com

Influence of constructivism on evaluation in teacher training curricula in Physical Education

Abstract

The article analyzes the content prescribed in subject plans to identify the conceptions of assessment and Teacher Education in assessment in Physical Education courses in five South American countries (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay and Venezuela). It is characterized by being a qualitative, exploratory research, based on documentary analysis and the comparative method. The sources are 10 subject plans, and 25 bibliographies prescribed in these plans. The results show that the subjects prescribe two categories of assessment conceptions: a) the endogenous constructivists; and b) the dialectical constructivists. It concludes that the subjects have considered different assessment conceptions but aligned with the conception of Teacher Education in assessment in Physical Education courses in the countries analyzed. In addition, it points out that it is necessary to seek effective means to enhance the teaching and assessment processes, which at the same time contribute to the learning and appropriation of knowledge by future teachers about assessment conceptions, their origins, scope and advantages in the context of professional teaching practice.

Keywords

assessment; physical education; teacher education; South America; curriculum.

Influência do construtivismo na avaliação nos currículos de formação de professores em Educação Física

Resumo

O artigo analisa o conteúdo prescrito nos planos de disciplinas para identificar as concepções de avaliação e formação de professores em avaliação nos Educação Física de cinco países da América do Sul (Chile, Colômbia, Equador, Uruguai e Venezuela). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, baseada na análise documental e no método comparativo. As fontes são 10 planos específicos do tema e 25 bibliografias prescritas nesses planos. Os resultados mostram que as disciplinas prescrevem duas categorias de concepções avaliativas: a) construtivistas endógenas; e b) construtivistas dialéticas. Conclui-se que os planos de disciplinas levaram em conta diferentes concepções avaliativas, mas alinhadas à concepção de formação profissional em avaliação nos cursos de Educação Física nos países analisados. Além disso, destaca-se a necessidade de buscar meios eficazes para potencializar os processos de ensino e avaliação, que por sua vez contribua para a aprendizagem e apropriação de conhecimentos pelos futuros professores sobre as concepções avaliativas, suas origens, abrangência e vantagens no contexto da prática profissional.

Palavras-chave

avaliação; educação física; formação de professores; América do Sul; currículo

Para citar este artículo:

Stieg, R., Sarni, M. y Santos, W. dos. (2025). Influencia del constructivismo en la evaluación en currículos de formación docente en Educación Física. *Revista Colombiana de Educación*, (95), e19047, <https://doi.org/10.17227/rce.num95-19047>

Introducción

La evaluación realizada en el ámbito educativo constituye tanto una exigencia profesional como una tarea de investigación que abarca diversos aspectos, tales como el desarrollo curricular, la acreditación de centros educativos, la valoración del desempeño docente, el análisis de los recursos didácticos y el seguimiento de los procesos de aprendizaje del alumnado. Por consiguiente, el reconocimiento de la evaluación como una de las áreas clave en las actividades docentes ha generado preocupación entre diversos investigadores (Monedero, 1998; Stiggins, 1999; Smith, 2007; Brown, 2008; Fernandes, 2009; McMillan, 2013; Deluca y Bellara, 2013; Hill *et al.*, 2017; Borges y Rothen, 2019; Kanjee, 2018).

Con el paso del tiempo, la evaluación educativa ha evolucionado y ganado relevancia dentro de la investigación académica, lo cual ha generado numerosas oportunidades para profundizar en su análisis. Este desarrollo se refleja en estudios que investigan las diversas concepciones y objetivos de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Worthen *et al.*, 2004; Stieg, 2016, 2022).

Estos autores señalan que es común encontrar en la literatura al menos, seis clasificaciones de concepciones evaluativas: a) la evaluación orientada hacia los objetivos, desarrollada por Ralph Tyler; b) la evaluación basada en el método científico, propuesta por Edward Suchman; c) la evaluación centrada en la planificación o en el valor agregado, formulada por Lee Cronbach; d) la evaluación orientada a la mejora, que se enfoca en el contexto, la información, los procesos y los productos, defendida por Daniel Stufflebeam; e) la evaluación responsiva, elaborada por Robert Stake; y f) la evaluación iluminativa, desarrollada por Malcolm Parlett y Dan Hamilton. Cada una de estas corrientes aporta una perspectiva singular sobre cómo entender y aplicar la evaluación en el ámbito educativo.

Stieg (2016) investigó cómo se articula el currículo prescrito con la enseñanza de las concepciones evaluativas en los planes de estudios de carreras de Formación Inicial del Profesorado (FIP) en Educación Física (EF) en ocho universidades brasileñas. Uno de los principales hallazgos de su estudio fue la presencia de concepciones evaluativas con fundamentación teórica crítica. Además, el autor identificó que estas reflejaban la concepción general de la formación en EF que predomina en dichas carreras.

Dada la diversidad de concepciones evaluativas y enfoques formativos, así como su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es pertinente plantearse las siguientes cuestiones: ¿Existen carreras de FIP en EF en América del Sur que prescriban algo sobre las concepciones de evaluación en sus programas de asignaturas? De ser así, ¿qué similitudes y diferencias se pueden identificar entre las concepciones evaluativas y las de FIP en evaluación en las carreras de EF analizadas?

El estudio de las concepciones de evaluación y de FIP requiere una comprensión amplia de su interrelación, ya que, como señala Chueiri (2008), ambos conceptos no funcionan de

manera aislada, sino que están enmarcados en un modelo teórico sobre el mundo, la ciencia y la educación. En este sentido, la evaluación no debe considerarse un fin en sí misma; su propósito está definido por una teoría y una práctica pedagógica específicas.

Ante la limitada cantidad de investigaciones que analizan la relación entre las concepciones evaluativas y su conexión con la FIP en EF (Martínez y Ruíz, 2010; Stieg, 2016, 2022; Stieg y Santos, 2021), consideramos que este tipo de investigación es fundamental, ya que permite comprender las concepciones más allá de su finalidad y abordar las concepciones sobre la formación del individuo y de la sociedad que las sustentan. Además, esta perspectiva puede revelar cómo se manifiestan y operan las teorías subyacentes.

Con esto en mente, el objetivo de este artículo es analizar cómo las carreras de FIP en EF en diez Instituciones de Educación Superior (IES) de Sudamérica han abordado las concepciones de evaluación. En este sentido, el análisis se centra en dos aspectos clave: lo que se prescribe en los programas de asignaturas y el conjunto de bibliografías utilizadas para la enseñanza del tema. Además, se pretende identificar las concepciones de formación en evaluación que están presentes en estas carreras.

Breve marco teórico

El análisis del concepto de *enfoque teórico* revela que este proporciona al investigador la capacidad de posicionar su objeto de estudio y sus preguntas de investigación dentro de un área de conocimiento específica (Antropología, Biología, Filosofía, Pedagogía, Psicología, Sociología, etc.). Cada una de estas disciplinas cuenta con un marco conceptual propio y ofrece una representación histórica particular de la humanidad y del mundo, influenciada por transformaciones socioculturales y teóricas que han ocurrido tanto a nivel epistemológico como práctico (Bock *et al.*, 2001; Silva *et al.*, 2018). Por lo tanto, comprender cualquier fenómeno implica, en primer lugar, entender cómo ha sido conceptualizado dentro de un enfoque teórico, ya que dicha conceptualización varía según el área de conocimiento y el marco teórico.

En este artículo, se entiende por *concepción de evaluación* la manera en que cada bibliografía la concibe, asignándole una denominación particular, la cual está estrechamente vinculada a las transformaciones que han ocurrido en las concepciones educativas que guían las prácticas docentes (Chueiri, 2008). En términos generales, dichas concepciones representan un conjunto de actividades que los expertos en evaluación consideran y recomiendan como las más adecuadas para la práctica evaluativa (Hansen *et al.*, 2013). Para los fines de este artículo, se considerará el uso de *concepciones* como sinónimo de *creencias* o *percepciones*, entendidas estas como las visiones del docente sobre la evaluación de los aprendizajes y sus objetivos (Morales, 2017).

Según Shadish *et al.* (1991), las concepciones evaluativas deben ser estudiadas desde la perspectiva de sus enfoques teóricos, con el objetivo de comprender sus planteamientos y determinar en qué contextos y circunstancias resultan más apropiadas

para su aplicación. Como señala Castro *et al.* (2006), la *evaluación* es un concepto polisémico que evoca múltiples significados, tales como medida, valoración, calificación y evaluación, y cuya interpretación depende de la perspectiva teórica desde la cual se defina. “En este marco, estimamos que los conceptos no se dan *a priori*, dado que ellos son reconceptualizados en el contexto de la práctica, a partir de las concepciones de escuela, hombre y sociedad que se busca promover” (Castro *et al.*, 2006, p. 85).

Además, en este estudio se articula esta discusión al concepto de *FIP*, que actúa como eje central del estudio, dado que en las carreras de *FIP* se prescribe la enseñanza de teorías y concepciones evaluativas. Según Nóvoa (2017), reflexionar sobre la *FIP* es esencial para la adecuada preparación en el ejercicio de la profesión docente.

Los análisis de este artículo se enfocan en cómo los programas de asignaturas (disciplinas) prescriben la enseñanza de los enfoques teóricos y las concepciones evaluativas, así como en la medida en que las bibliografías recomendadas abordan y evidencian la enseñanza de estos enfoques. Por este motivo, se analizó el contenido de las bibliografías para identificar la esencia de los enfoques teóricos y las concepciones evaluativas. Con base en los planteamientos de Hansen *et al.* (2013), entendemos que las concepciones de evaluación están generalmente asociadas a un autor o grupo de coautores y se describen con suficiente detalle para ser reconocidas como un enfoque coherente. Estos autores destacan, además, que es probable que las concepciones evaluativas se basen en creencias o valores subyacentes que las sustentan y justifican.

Smith (2007) argumenta que, cuando las creencias subyacentes a una concepción de evaluación se desconectan del contexto original y son adoptadas como ideología por un grupo de individuos distinto del enfoque teórico que las sustenta, pueden surgir malentendidos en la interpretación de sus resultados. Coincidimos con el autor en que las desconexiones entre teorías y concepciones evaluativas representan un desafío, ya que estas deben estar alineadas con los supuestos fundamentales y los principios del enfoque en cuestión. Esto subraya la importancia de comprender dichas concepciones en el contexto de la *FIP*.

Resaltar las concepciones evaluativas predominantes en cada carrera de *EF*, así como entender las razones de su recurrencia en diferentes contextos, requiere establecer una conexión entre la concepción evaluativa y la concepción de la *FIP* en evaluación de la carrera. En los casos en que se identifiquen múltiples concepciones, es fundamental, mediante el análisis de *pistas y evidencias* (Ginzburg, 1989), comprender las causas detrás de esta coexistencia.

Ahumada (2005) subraya que, en las últimas décadas, han surgido numerosos enfoques educativos destinados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la formulación de planes de estudios en educación superior y en los lineamientos curriculares de educación básica que integran diversas teorías psicológicas, principalmente de corte constructivista. El autor clasifica estas teorías en al menos tres variantes principales.

- 1) Constructivismo endógeno, inspirado en la teoría del equilibrio de Jean Piaget (1954). Este enfoque sostiene que la construcción del conocimiento es un proceso individual, guiado por la exploración y descubrimiento del entorno físico. Los métodos que favorecen este proceso se centran en la interacción directa con el ambiente.
- 2) Constructivismo dialéctico, propuesto por Lev Vygotsky (1980). Este enfoque enfatiza la importancia de la negociación de significados a través de la interacción dialógica entre los agentes educativos. Según esta perspectiva, el papel del docente consiste en ofrecer ayudas ajustadas a las dificultades de los estudiantes, facilitando su comprensión.
- 3) Constructivismo exógeno, defendido por David Merrill (1983). Este enfoque postula que el conocimiento se construye cuando la información externa es internalizada por los estudiantes. A partir de estructuras sintácticas, los alumnos generan relaciones de significado personal con la información recibida.

En este sentido, se estableció como criterio de esta investigación la preservación de las concepciones descritas en estas bibliografías y no en la trayectoria de producción de sus autores (Stieg, 2022). La implementación de esta estrategia fue fundamental para establecer conexiones, similitudes y diferencias, lo cual facilitó la comprensión de los hechos mediante comparaciones, en consonancia con el método comparativo propuesto por Bloch (1998).

El análisis crítico-documental de este estudio se centró en la recomposición de los elementos, un proceso que, según Bloch (2001), solo puede llevarse a cabo tras haber analizado el conjunto, ya que “el conocimiento de los fragmentos, estudiados sucesivamente, cada uno por sí mismo, nunca permitirá conocer el conjunto, ni siquiera el de los propios fragmentos” (p. 170, traducción propia). A través de este marco teórico, logramos clasificar los hechos en categorías, evitando simplemente replicar las fuentes. Una vez analizadas, cruzamos las fuentes —incluyendo la prescripción de los programas de asignaturas, así como los objetivos y contenidos— con los textos de las bibliografías. Este cruce de información nos permitió desarrollar categorías de análisis *a posteriori*, basadas en los enfoques teóricos y concepciones evaluativas que se prescriben en las diferentes asignaturas y bibliografías.

Metodología

El presente artículo adopta un enfoque de investigación cualitativa de carácter exploratorio (Creswell y Plano-Clark, 2013), basado en el análisis crítico-documental y en el uso del método comparativo (Bloch, 2001, 1998). Las fuentes analizadas comprenden diez programas de asignaturas específicas sobre evaluación, considerados como currículos prescritos según Gimeno (1988). Estas asignaturas se

imparten en las carreras de FIP en EF en cinco países de Sudamérica: Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela. Además, se incluyen veinticinco bibliografías prescritas dentro de estos programas.

Para comprender cómo los programas de asignaturas y las bibliografías utilizadas en ellos se relacionan con los enfoques teóricos, tomamos en cuenta las *pistas* y *evidencias* (Ginzburg, 1989) para producir comparaciones y categorías. Este camino permitió integrar información e interpretaciones como elementos esenciales para el análisis, en lo que respecta a la presencia de determinadas concepciones de evaluación en los cursos de FIP en EF.

La selección de las fuentes se basó en cinco criterios fundamentales: a) ser una Institución de Educación Superior (IES) ubicada en un país de Sudamérica hispanohablante; b) ofrecer una carrera de FIP en EF; c) incluir en su Plan de Estudios una asignatura con la temática de evaluación educativa; d) disponer del programa de asignatura en acceso abierto; y e) contar con bibliografías relacionadas con el área de Educación que contengan la palabra *evaluación* prescritas en sus programas.

Bajo estos cinco criterios, todo el proceso y las técnicas de recolección de datos se llevaron a cabo de enero a mayo de 2019. Para ello, se recopilaron los contactos (correos electrónicos y teléfonos) de las coordinaciones de cursos de EF disponibles en los sitios *web* de las IES. Entre los dieciocho países de Latinoamérica hispanohablantes, diez no cumplieron con los criterios “b” y “c”, once no cumplieron con el criterio “d” y cinco cumplieron con todos los criterios, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.
Criterios de selección de las fuentes y cantidad de países, IES y programas de asignaturas

Criterio a	Criterio b	Criterio c	Criterio d	Criterio e
Países	Cantidad de IES que ofrecen carreras de EF	Cantidad de carreras de EF que ofrecen una asignatura de evaluación	Cantidad de programas de asignaturas obtenidos	Cantidad de programas que prescriben bibliografías del área de Educación y que contienen la palabra <i>evaluación</i>
Argentina	71	4	2	0
Chile	24	17	5	4
Colombia	24	6	2	2
México	16	2	1	0
Perú	5	2	0	0
Ecuador	8	1	1	1
Uruguay	2	2	1	1
Venezuela	6	4	2	2
Total	156	38	14	10

Fuente: adaptado de Stieg y Santos (2021).

En el marco del criterio “e” de esta investigación (Tabla 1), se seleccionaron las bibliografías indicadas en los programas de asignaturas que contenían el término *evaluación* en sus títulos, tanto en inglés (*assessment, evaluation, measurement* o *test*) como en español (*antropometría, evaluación, pruebas* o *test*). Del total de 71 bibliografías de evaluación registradas en estos programas, se realizó una clasificación adicional: a) bibliografías del área de Educación (50) y b) bibliografías del área de EF (21). Para el propósito de esta investigación, se priorizaron las bibliografías del área de Educación que figuran en los 10 programas de asignaturas de cinco países (Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela), como se presenta en la Tabla 2.

La Tabla 2 presenta los cinco países, las diez IES, los títulos de los programas de asignaturas y los años de cada documento que fue obtenido durante el proceso de búsqueda y que se tuvieron en cuenta para los análisis.

Tabla 2.

Lista de países, IES, siglas, programas de asignaturas y años de los documentos

Países	IES y sigla	Programas de asignaturas	Año del documento
Chile	Universidad de Concepción UDEC/CHL	Evaluación de aprendizajes	2013
	Universidad de Atacama UDA/CHL	Evaluación educacional	2016
	Universidad Andrés Bello UNAB/CHL	Currículum y Evaluación	2009
	Universidad Adventista de Chile UNACH/CHL	Evaluación educacional	2016
Colombia	Universidad Católica de Oriente uco/COL	Teoría de la evaluación escolar	2008
	Instituto Universitario del Centro de Estudios Superiores María Goretti IUCEMAG/COL	Evaluación educativa	2015
Ecuador	Universidad Nacional de Loja UNL/ECU	Evaluación curricular	2016
Uruguay	Universidad de la República UDELAR/URY	Evaluación	2004
Venezuela	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ/VEN	Evaluación del aprendizaje	2007
	Universidad Nacional Experimental de Guayana UNEG/VEN	Evaluación de los aprendizajes	2014

Fuente: adaptado de Stieg (2022).

En relación con todos los procedimientos de recolección, análisis y categorización de las fuentes, es importante destacar que dichos procesos constaron de seis fases, como se evidencia en la Tabla 3.

Tabla 3.
Fases de la investigación

Fases	Tipo de acción	Procedimientos
	Adquisición de los programas de asignatura	Consultas en los sitios <i>web</i> de las IES y solicitud vía correo electrónico
	Lectura y análisis de los programas de asignatura	Identificación y selección de programas de asignatura y bibliografías específicas de evaluación prescritas en ellos
	Adquisición de las bibliografías prescritas en los programas	A través de medios digitales, consultas sobre fondos bibliotecarios y compra en librerías
	Lectura completa y producción de síntesis de las bibliografías	En archivos de Excel que contienen los resúmenes de los enfoques teóricos y concepciones de evaluación
	Agrupación y categorización	A partir de las síntesis de las bibliografías
	Producción de resultados	Elaboración de tablas para conducir los análisis y discusiones

Fuente: elaboración propia.

De las diez asignaturas, asumimos las partes del programa en las que se prescribió la enseñanza de concepciones de evaluación. De las cincuenta bibliografías del área de Educación, profundizamos los análisis en las concepciones evaluativas y los enfoques teóricos que las fundamentan. De este conjunto de bibliografías, fue posible identificar que veinticinco se basaron en el enfoque constructivista *endógeno* (13), inspirado en Jean Piaget, y *dialéctico* (12), propuesto por Lev Vygotsky. Ninguna bibliografía presentó fundamentación en el constructivismo *exógeno* defendido por David Merrill. Finalmente, revisamos las síntesis, realizando ajustes y categorizando los datos según las aproximaciones y distancias entre las concepciones de evaluación y sus enfoques teóricos. En este caso, utilizamos como criterio la conservación de los conceptos asumidos en las bibliografías.

Es importante destacar que, aunque había bibliografías que poseían concepciones evaluativas críticas (veinticinco bibliografías), dado el alcance de este artículo, dedicamos los análisis y discusiones a las concepciones que tienen sus bases en el constructivismo *endógeno* y *dialéctico*.

El propósito de este estudio no es emitir juicios sobre los enfoques o concepciones presentes en las distintas bibliografías ni comparar sus ideas entre sí. Más bien, se busca destacar las especificidades de cada fuente, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran. A pesar de que se observaron similitudes y variaciones entre las bibliografías —ya sea por la época en la que fueron elaboradas o por el contexto geográfico en el que fueron prescritas—, cada documento fue analizado en su singularidad y de manera integral.

Resultados y discusión

Considerando los análisis de las fuentes, se identificaron concepciones evaluativas que se basan en dos enfoques constructivistas. Así, organizamos el estudio en dos categorías de concepciones de evaluación: a) las constructivistas endógenas y b) las constructivistas socioculturales o dialécticas. Aunque hay bibliografías prescritas que indican diferentes concepciones de evaluación y muestran un claro enfoque constructivista, los análisis no se centraron en agrupar las concepciones por asignatura, sino en función de las bibliografías y su distribución entre los programas. Esto demuestra que es posible encontrar más de una concepción de evaluación y enfoque constructivista (endógeno y dialéctico) presentes en una misma asignatura.

El constructivismo endógeno, sus concepciones evaluativas y su presencia en asignaturas de FIP en EF

Según se expone en la Tabla 4, se presenta el enfoque teórico constructivismo endógeno, así como las distintas concepciones evaluativas correspondientes, las bibliografías y las asignaturas en las que fueron identificadas.

Tabla 4.
Concepciones evaluativas constructivistas endógenas, bibliografías y carreras-asignaturas

Fundamentación teórica	Concepción evaluativa	Bibliografía	Carrera/Asignatura
Constructivismo endógeno	Auténtica	Ahumada (2005)	UNAB/CHL
		Monereo (2009)	UDA/CHL
	Continua	Castillo (2002), Castillo y Cabrerizo (2003a, 2003b, 2012)	UDEC/CHL, UNACH/CHL, UDA/CHL, IUCESMAG/COL, UNL/ECU
	Comunicativa	Coll <i>et al.</i> (2000), Coll y Onrubia (2000)	UNEG/VEN, UDEC/CHL
		Monedero (1998)	IUCESMAG/COL, UDELAR/URY
	Como investigación	Pérez y Bustamante (1996)	UCO/COL
		Bustamante (2001)	IUCESMAG/COL, UCO/COL
	Edumétrica	Muñoz-Vega (2006)	UNACH/CHL
Mediadora	Hoffmann (1991)	UDELAR/URY	

Fuente: adaptado de Stieg (2022).

Según la Tabla 4, se identificaron seis concepciones de evaluación (auténtica, continua, comunicativa, como investigación, edumétrica y mediadora) que se sustentan en el constructivismo endógeno de Jean Piaget (1954). Este enfoque teórico concibe el aprendizaje en función de las etapas del desarrollo cognitivo, donde el factor biológico desempeña un papel determinante en la construcción de la cultura de un individuo. Dado

su vínculo con la Psicología, las concepciones evaluativas que adoptan esta perspectiva teórica son recurrentes en cuatro programas de asignaturas de Chile (UNAB, UDA, UDEC y UNACH), dos de Colombia (IUCESMAG y UCO), y una de Ecuador (UNL), Uruguay (UDELAR) y Venezuela (UNEG), respectivamente.

A partir de estas concepciones evaluativas, se identificó un conjunto de bibliografías que, aunque parten de un mismo enfoque teórico —en este caso, el constructivismo endógeno de la Psicología—, desarrollan sus propias definiciones de evaluación. Esto implica que el área de conocimiento (como la Psicología) no determina directamente la concepción de evaluación, sino que son las interpretaciones y adaptaciones de los autores, a partir de dicho enfoque teórico, las que generan una concepción de evaluación particular. Este proceso permite comprender por qué ciertos autores y concepciones se repiten en múltiples asignaturas o carreras, mientras que otros son específicos en ciertos contextos académicos o geográficos.

Al comparar las concepciones evaluativas entre las distintas asignaturas, emergen algunas particularidades notables. En primer lugar, se observan concepciones singulares en determinadas instituciones: por ejemplo, la concepción edumétrica es exclusiva de UNACH/CHL; la evaluación como investigación se destaca en IUCESMAG/COL y UCO/COL; mientras que la concepción mediadora prevalece en UDELAR/URY. Por otro lado, también se identifica la recurrencia de una misma concepción evaluativa en asignaturas o carreras de distintos países. Un caso es la evaluación comunicativa, que aparece tanto en Chile, Colombia, Uruguay como en Venezuela, y la evaluación continua, presente en Chile, Colombia y Ecuador.

Al analizar el constructivismo endógeno y sus concepciones evaluativas a partir de su presencia en los programas de asignaturas, se identificaron varias similitudes. En relación con la concepción de *evaluación continua*, observamos que el plan de la UDEC/CHL (2003, p. 1) establece lo siguiente: “Caracterizar los elementos teóricos centrales del proceso de regulación continua de los aprendizajes en tanto finalidad de la evaluación”. La asignatura también indica el siguiente propósito: “Explicitar principios y herramientas clave de los principales enfoques evaluativos para el aprendizaje y *evaluación por competencias* y la interpretación de los resultados desde las distintas perspectivas evaluativas” (UDEC/CHL, 2003, p. 1). Aunque el programa de asignatura de la UDEC/CHL no menciona explícitamente la enseñanza de la concepción de *evaluación comunicativa*, estos objetivos refuerzan la presencia del enfoque constructivista. Al centrarse en ofrecer al alumnado en formación los elementos necesarios para comprender y aplicar una *evaluación orientada a competencias*, se evidencia un alineamiento con los principios del constructivismo, integrando tanto la teoría como la práctica pedagógica.

En cuanto a la UNEG/VEN, la vinculación entre la concepción de *evaluación comunicativa* y la manera en que el programa de asignatura prescribe su enseñanza es tan clara que sugiere que esta es la concepción de FIP en evaluación predominante en la carrera. Esto se refuerza particularmente cuando la carrera plantea como objetivo que sus alumnos

desarrollen una evaluación capaz de “asegurar la formación integral y un determinado perfil de egreso, con responsabilidad, comunicación asertiva con apoyo en referentes pedagógicos y metodológicos válidos” (UNEG/VEN, 2007, p. 2).

El programa de la IUCEMAG/COL aborda dos concepciones evaluativas fundamentadas en el constructivismo endógeno, destacando que tanto la *continua* como la *comunicativa* reflejan la concepción de la FIP en evaluación en este contexto. Se enfatiza que “se considera pertinente mencionar que todos estos medios e instrumentos se aplicarán sobre la plataforma que brinda la evaluación continua, misma que posibilita establecer el avance del proceso con fines de mejoramiento y evita que se caiga en subjetividades” (IUCEMAG/COL, 2015, p. 9).

En el programa de la UDA/CHL se observó un acercamiento entre la concepción *auténtica* y los objetivos prescritos en la asignatura, especialmente al proponer trabajos grupales para que “los estudiantes analicen instrumentos curriculares, propongan marcos evaluativos (criterios y dimensiones) para algunas materias escolares y analicen críticamente evaluaciones (en lo posible auténticas). Comprender los principios básicos de la evaluación para el aprendizaje y su relación con la enseñanza” (UDA/CHL, 2016, p. 5).

Por otra parte, en el programa de asignatura de UNL/ECU no se ha identificado un objetivo relacionado explícitamente con la concepción de *evaluación continua* y el enfoque constructivista. Sin embargo, la asignatura tiene como propósito proporcionar a los futuros profesores de cultura física y deportiva los fundamentos teóricos y técnicos necesarios para implementar una metodología básica en la evaluación de programas de estudio en el ámbito de EF. Esto se extiende a instituciones educativas de nivel inicial, básico y medio, así como a la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de mejorar la calidad de los procesos educativos. Dado que las bibliografías prescritas no son específicas del área de la EF, existe la posibilidad de que la evaluación de la carrera esté alineada con un enfoque constructivista.

Las asignaturas que se distancian de las concepciones evaluativas propuestas por las bibliografías fundamentadas en el *constructivismo endógeno* incluyen: UDA/CHL, que se enfoca en la evaluación *comunicativa*; UNACH/CHL, que abarca las concepciones *continua* y *edumétrica*; UCO/COL, que presenta la evaluación *como investigación*; UNL/ECU, que se adhiere a la evaluación *continua*; UDELAR/URY, que combina las concepciones *comunicativa* y *mediadora*; y UNEG/VEN, que se centra en la evaluación *comunicativa*.

Como se detalla en la Tabla 4, observamos que las asignaturas de las distintas carreras de EF presentan una diversidad de bibliografías fundamentadas en el constructivismo endógeno, lo cual proporciona una variedad de concepciones evaluativas que enriquecen la comprensión de la evaluación.

En términos generales, las bibliografías analizadas coinciden en que la relación entre la evaluación y el sujeto del aprendizaje implica varios aspectos clave: a) establecer un vínculo estrecho entre ambos, lo que requiere que el profesorado dedique más tiempo a

la función evaluativa (Castillo y Cabrerizo, 2012); b) reconocer la diversidad de los alumnos y adaptar la evaluación a sus necesidades individuales (Muñoz-Vega, 2006); c) proponer esquemas de entendimiento basados en la verificación de hipótesis (Bustamante, 1994; Pérez y Bustamante, 1996); d) valorar los conocimientos culturales que los alumnos han asimilado y apropiado como fundamentales para su desarrollo (Monedero, 1998; Coll y Onrubia, 2000); y e) esforzarse continuamente por entender las dificultades que enfrentan los estudiantes (Hoffmann, 1991).

Consideramos que abordar una concepción evaluativa fundamentada en el constructivismo endógeno de Piaget implica establecer un marco *a priori* mediante objetivos de aprendizaje. Estos objetivos, que pueden orientarse hacia competencias y habilidades previamente definidas para el sujeto, determinan lo que el individuo debe realizar y alcanzar en cada etapa o fase de su desarrollo.

Por lo tanto, la discusión sobre este enfoque teórico en las carreras de FIP es necesaria para que el futuro personal docente reconozca la influencia del constructivismo endógeno en diversas reformas curriculares, muchas de las cuales permanecen vigentes en la actualidad. Esto exige que el personal docente de las asignaturas de las carreras se esfuerce por incorporar en sus clases debates que ayuden a los estudiantes a entender el significado de enseñar y evaluar desde esta perspectiva *constructivista*. Además, es fundamental demostrar cómo las concepciones evaluativas derivadas de este enfoque se traducen en la práctica pedagógica del profesorado, especialmente en la forma en que eligen los instrumentos evaluativos. Esto incluye tanto la selección de instrumentos específicos como el modo en que estos les permitirán emitir un juicio de valor y tomar decisiones basadas en los datos obtenidos a partir de las evaluaciones.

El constructivismo dialéctico, sus concepciones evaluativas y su presencia en asignaturas de FIP en EF

Según las bibliografías incluidas en los programas de asignaturas, se han identificado siete concepciones de evaluación basadas en el enfoque constructivista dialéctico, las cuales se detallan en la Tabla 5.

Tabla 5.
Concepciones evaluativas constructivistas dialécticas, bibliografías y carreras-asignaturas

Fundamentación teórica	Concepción evaluativa	Bibliografía	Asignatura
Constructivismo dialéctico	Compresiva	Castro <i>et al.</i> (2006)	UNACH/CHL
	Constructivista	Alfaro (2000) Camilloni <i>et al.</i> (1998) Flórez (1999)	UNELLEZ/VEN UDELAR/URY UDEC/CHL
	Para el aprendizaje	Ministerio de Educación de la República de Chile (2006, 2008, 2010), Stobart (2010)	UDA/CHL UDEC/CHL

	Participativa y constructiva	Hidalgo y Silva (2003)	UNEG/VEN
	Por competencias	Bogoya-Maldonado (1999)	IUCESMAG/COL
	Cualitativa-formativa	Casanova (1997)	UNAB/CHL UCO/COL
	Reguladora	Jorba y Sanmartí (2000)	UDEC/CHL

Fuente: adaptado de Stieg (2022).

En la Tabla 5 se identifican siete concepciones evaluativas sustentadas en el *constructivismo dialéctico*, un enfoque inspirado en la psicología cultural histórica de Lev Vygotsky (1980). Este marco teórico conceptualiza el aprendizaje a través de las “zonas de desarrollo próximo” y entiende la evaluación como un proceso continuo, que permite distinguir entre lo que el estudiante ya sabe, lo que aún no sabe y lo que está en proceso de aprendizaje (Esteban, 2003).

Las concepciones evaluativas basadas en el constructivismo dialéctico se observan con frecuencia en diversas asignaturas y carreras de EF de países como Chile (UNAB, UDA, UDEC y UNACH), Colombia (IUCESMAG y UCO), Uruguay (UDELAR) y Venezuela (UNELLEZ y UNEG). Al comparar las concepciones de evaluación presentes en las bibliografías con las asignaturas en las que fueron prescritas, se evidencian algunas particularidades: a) la concepción comprensiva en UNACH/CHL y la reguladora en UDEC/CHL; b) la evaluación por competencias en IUCESMAG/COL; y c) la concepción participativa y constructiva en UNEG/VEN. También se destaca la presencia de la misma concepción evaluativa en disciplinas de diferentes países, como la constructivista (Chile, Uruguay y Venezuela) y la cualitativa-formativa (Chile y Colombia).

Al contrastar las concepciones evaluativas y lo prescrito en los programas de asignaturas, encontramos algunas correspondencias significativas. Por ejemplo, en el caso de UDEC/CHL, la concepción constructivista de la evaluación se evidencia al prescribir que permitirá a sus futuros docentes realizar “análisis psicométrico y constructivista de los resultados de aprendizaje. Contrastar el dispositivo de regulación y autorregulación de los aprendizajes con la propuesta evaluativa del subsector de aprendizaje correspondiente a su especialidad para determinar estrategias de implementación” (UDEC/CHL, 2013, p. 1-5).

Aunque no se especifica de manera explícita la enseñanza de la concepción de *evaluación por competencias* en el programa de asignatura de IUCESMAG/COL, se identifican indicios que sugieren esta aproximación. El programa indica que permitirá a los futuros docentes analizar, caracterizar y adaptar la evaluación a los contextos formativos de aprendizaje y práctica pedagógica, señalando que “el proceso conceptual, procedimental, actitudinal y normativo de la evaluación en el ámbito educativo, punto que resulta crucial para garantizar un proceso formativo integral pertinente y ajustado a las normas y competencias planteadas para el contexto educativo y profesional” (IUCESMAG/COL, 2015, p. 2).

En la asignatura de UCO/COL, aunque no se menciona de manera evidente la enseñanza de la concepción de *evaluación cualitativa-formativa*, se observa una alineación con el *constructivismo dialéctico*. Esto se refleja en uno de los objetivos del programa de la carrera, que busca desarrollar “competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, en las que ya los estudiantes deben tener fundamentación puesto que ellas son las competencias básicas de la educación en Colombia” (UCO/COL, 2008, p. 2).

Entre los programas de asignaturas que muestran un alejamiento de las concepciones evaluativas derivadas del *constructivista dialéctico*, se encuentran UNAB/CHL, con la concepción *cualitativa-formativa*; UNACH/CHL, que adopta una concepción *comprensiva*; UDA/CHL, orientada hacia la evaluación para el aprendizaje; UDELAR/URY, con la concepción constructivista; UNEG/VEN, que se enfoca en las concepciones participativa y constructiva; y UNELLEZ/VEN, que también sigue una orientación *constructiva*.

En general, las concepciones evaluativas vinculadas al constructivismo dialéctico se caracterizan por: a) desarrollar el proceso de aprendizaje y de evaluación de manera colectiva, dialógica y progresiva, lo cual facilita la identificación del punto de partida y permite emitir calificaciones progresivas (Casanova, 1997; Bogoya-Maldonado, 1999; Alfaro, 2000); b) sustentar una riqueza teórica que genera posibilidades prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camilloni *et al.*, 1998); c) fomentar la participación activa del alumnado en el diseño y la aplicación de sus propias normas escolares, con posibilidades de dirigir las (Flórez, 1999); d) concebir el conocimiento como una construcción humana desarrollada a través de procesos psicológicos superiores, donde el aprendizaje se basa en la evaluación como regulación, autorregulación e interacción social (Jorba y Sanmartí, 2000; Hidalgo y Silva, 2003); e) considerar que las estructuras de pensamiento se construyen a partir de los conocimientos y significados aceptados socialmente, permitiendo que el aprendizaje se internalice a través de los significados que los elementos culturales adquieren en contextos sociales (Castro *et al.*, 2006); f) asumir que la evaluación implica un proceso de observación, seguimiento y juicio sobre el estado de aprendizaje del estudiante, basado en su trabajo, desempeño e interacciones en el aula (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2006; Stobart, 2010).

Las diversas concepciones evaluativas fundamentadas en el constructivismo dialéctico reconocen que el aprendizaje se desarrolla dentro de un contexto sociocultural, y cuanto mayor sea la interacción, más oportunidades habrá para la construcción y asimilación de conocimientos. Evaluar estos aprendizajes requiere considerar las características individuales de cada estudiante. Las asignaturas de las carreras de FIP en EF en países como Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela han proporcionado a sus alumnos una formación centrada en concepciones de evaluación alineadas con este enfoque teórico, destacando el papel activo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

A partir de los hallazgos, surge una pregunta relevante: dado que el programa de disciplina de evaluación es específico y forma parte de un currículo más amplio, ¿en qué medida logra integrar esta discusión con la concepción de FIP en evaluación de la carrera?

Según Ordóñez-Ocampos *et al.* (2020), la influencia del constructivismo es un fenómeno común en varios países de América Latina, incluyendo Ecuador. Este último adoptó una postura constructivista a mediados de la primera década del siglo XXI, lo que resalta la importancia de analizar su implementación y los resultados que derivan de ella. Los autores también señalan que, tanto en la literatura como en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Ecuador, se han encontrado escasas investigaciones sobre este enfoque teórico, a pesar de su relevancia para los sistemas educativos de distintos países de la región.

En el contexto colombiano, Gómez (2014) señala que el constructivismo ha sido especialmente influyente en las reformas educativas recientes. Las carreras de EF en Colombia, como las de IUCESMAG/COL y UCO/COL, han adoptado un enfoque constructivista que enmarca una visión académica más consolidada hacia las expectativas que deben cumplir, conocer y demostrar los futuros docentes frente a su proceso de aprendizaje. Para el autor, estas expectativas deben alinearse con el perfil de egreso definido por cada institución y el plan de estudios específico de FIP en el país (Gómez, 2014).

Rodríguez (2004) señala que una situación similar se presenta en las carreras de FIP en Venezuela. El autor menciona que los diseños curriculares han experimentado al menos dos modificaciones, con el objetivo de reducir la influencia del conductismo y adoptar una concepción constructivista en los ámbitos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Esta transformación es evidente en las disciplinas de UNEG/VEN y UNELLEZ/VEN.

Por otro lado, Méndez (2006) indica que las reformas implementadas en el sistema educativo chileno, así como en la FIP, han promovido el enfoque constructivista, orientado hacia una formación integral. Según él,

en lo que refiere al proceso enseñanza-aprendizaje, éste debe estar orientado significativamente al logro del desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas de los alumnos, como también de las competencias para crear y establecer relaciones interpersonales y comunicarse de manera inteligente con las demás personas, con tolerancia y respeto. (2006, p. 14)

En Uruguay, Sarni *et al.* (2021) revelan que en la carrera de EF de la UDELAR/URY el enfoque teórico de la FIP en evaluación se fundamenta en la idea de evaluar para comprender, lo cual se alinea con la concepción constructivista.

Entendemos que esta discusión en las carreras de FIP es necesaria para que los futuros docentes comprendan la influencia del enfoque constructivista y sus diversas vertientes en numerosas reformas curriculares a lo largo de América Latina. Para ello, es fundamental que el personal docente de estas carreras ofrezca a los estudiantes espacios de debate que les permitan entender lo que implica enseñar y evaluar desde estas perspectivas. Mientras que el constructivismo endógeno de Piaget sostiene que el aprendizaje ocurre a través de etapas de desarrollo donde el entorno tiene una influencia limitada sobre el sujeto, el constructivismo dialéctico de Vygotsky propone que el aprendizaje se genera mediante

interacciones sociales, en las que un mayor nivel de estímulo favorece procesos de aprendizaje más profundos.

Varios académicos han destacado que la FIP orientada hacia pedagogías constructivistas centradas en el estudiante responde a la necesidad de fomentar una mayor participación en un mundo cada vez más moderno, digitalizado y conectado (Baepler *et al.*, 2014; Clark, 2015; Betihavas *et al.*, 2016). En este contexto, surge la pregunta de cuál es el propósito de la educación (O'Sullivan, 2001; Baird *et al.*, 2017).

La corriente de pensamiento en torno a la educación para la empleabilidad argumenta que la naturaleza misma del trabajo está en constante transformación. Las tareas lineales, estructuradas y monótonas están siendo reemplazadas por actividades dinámicas, complejas y colaborativas (Gillispie, 2016). En este sentido, los trabajos del siglo XXI requieren graduados —especialmente en el ámbito de la EF, objeto de este estudio— que sean capaces de trabajar en equipo, de manera creativa y resolviendo problemas (Chen y Adefila, 2020). Además, deben desarrollar la habilidad de aprender, desaprender y volver a aprender para crecer y desafiar el *statu quo* (Vygotsky, 1980; Cochran-Smith, 2003; Becker, 2005). Estas habilidades se apoyan en prácticas constructivistas de enseñanza y aprendizaje, que, como se ha argumentado, son cada vez más frecuentes en las diez carreras de FIP en EF de cinco países de Sudamérica.

Nóvoa (2017) subraya que, para entender sus funciones en una carrera de FIP, el personal docente debe asimilar dos aspectos fundamentales respecto al conocimiento de las asignaturas. En primer lugar, es esencial que los docentes posean un conocimiento orgánico, contextualizado, historiado e integral de la disciplina que van a impartir. En segundo lugar, deben estar al tanto de la evolución de la ciencia y de las modalidades de convergencia que esta ofrece.

Las carreras orientadas hacia la formación de maestras y maestros deben proporcionar una comprensión más amplia y profunda del marco teórico de la evaluación. Es importante definir el enfoque teórico predominante en la carrera y cómo una determinada concepción evaluativa puede traducirse en instrumentos específicos de evaluación. Además, resulta fundamental determinar cómo se utilizarán los resultados obtenidos a partir de dichos instrumentos en la práctica educativa.

Conclusiones

En este estudio se analizaron las concepciones evaluativas prescritas en diez programas de asignaturas de las carreras de FIP en EF en cinco países de América del Sur. Los resultados identificaron la presencia de trece concepciones de evaluación: auténtica, como investigación, comprensiva, comunicativa, constructivista, continua, cualitativa formativa, edumétrica, mediadora, para el aprendizaje, participativa y constructiva, por competencias y reguladora.

En general, se observaron similitudes entre siete asignaturas que presentan concepciones de evaluación con fundamentación en los dos enfoques constructivistas (UDA/CHL, UDEC/CHL, UNACH/CHL, UCO/COL, IUCEMAG/COL, UDELAR/URY y UNEG/VEN). Las especificidades indicaron una asignatura en Chile (UNAB/CHL) y otra en Venezuela (UNELLEZ/VEN) con concepciones de evaluación basadas en el constructivismo dialéctico, mientras que la asignatura en Ecuador (UNL/ECU) se alinea con el constructivismo endógeno.

Se concluye que algunas asignaturas están influenciadas por una formación en evaluación que integra diversas concepciones, aunque la FIP en evaluación se sustente en enfoques constructivistas diferentes, tanto endógenos como dialécticos. En el contexto de las carreras de EF analizadas, estas discusiones resultan fundamentales para que las disciplinas que integran una variedad de concepciones en el ejercicio profesional docente promuevan una comprensión más profunda de la evaluación en el ámbito educativo.

La diversidad de bibliografías y el desarrollo de múltiples concepciones evaluativas fundamentadas en diferentes enfoques teóricos constructivistas, evidencian que la asignatura específica de evaluación tiene un papel dentro de un conjunto de asignaturas que deben dialogar entre sí desde una concepción de FIP coherente. A su vez, es esencial que la enseñanza de la evaluación esté alineada con los conocimientos movilizados en cada asignatura.

Los datos revelan la urgencia de que todas las carreras de FIP incluyan disciplinas que aborden de manera explícita el tema de la evaluación. Esto permitirá que los futuros docentes no solo acompañen los avances en la discusión académica sobre la evaluación, sino que también mejoren sus prácticas evaluativas en su desempeño profesional, adaptándose a las exigencias y dinámicas del contexto educativo.

Abordar esta discusión en las carreras de FIP no implica adoptar o rechazar los principios epistemológicos subyacentes a una concepción evaluativa o su enfoque teórico. En cambio, abre posibilidades interpretativas para un análisis crítico sin ignorar los procesos históricos que han moldeado los sistemas educativos y sus impactos en las prácticas evaluativas. El objetivo es comprender cada concepción de evaluación en su singularidad, reconociendo su presencia y pertinencia en diferentes contextos.

Finalmente, aunque una única asignatura no refleja por completo lo que se repite en la carrera en términos de la concepción formativa, sí proporciona los elementos necesarios para reflexionar sobre cómo se concibe y proyecta la evaluación en el futuro ejercicio profesional. Si bien una limitación del estudio es la imposibilidad de abarcar todas las concepciones de evaluación presentes en las bibliografías prescritas en las diez asignaturas analizadas —incluyendo tanto las del área de Educación fundamentadas en teorías críticas como las del área de EF—, esto subraya la necesidad de llevar a cabo futuras iniciativas que permitan identificarlas en su totalidad.

El hecho de que el número de bibliografías sobre evaluación en Educación prescritas en los programas de asignatura sea mayor que en el área de EF sugiere que el área de EF en las carreras y países analizados aún no ha incorporado a suficientes estudios sobre evaluación específicos del campo. Al mismo tiempo, esto demuestra que es necesario continuar incluyendo estos estudios en los planes de asignaturas.

Si bien se trata de una muestra de fuentes de estudio, los resultados revelan que los conceptos de evaluación basados en enfoques constructivistas (endógeno y dialéctico), además de basarse en habilidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación ampliamente difundidas en el ámbito de la Educación, están ganando terreno en el ámbito de la EF. Estos resultados indican su presencia en diez carreras de FIP en EF de cinco países de América del Sur, reforzando así la importancia de comprender los aportes de las teorías constructivistas en la traducción de estos conceptos a situaciones de enseñanza y aprendizaje de EF, más allá de las prácticas de evaluación. Esto destaca la necesidad de continuar investigando el tema en estos y otros países, contextos y carreras.

A pesar de la variedad de concepciones de evaluación desarrolladas en el área de la Educación, las cuales han sido incorporadas como bibliografías recomendadas en las carreras de FIP de EF en cinco países sudamericanos, es evidente la necesidad de realizar nuevas investigaciones que analicen las concepciones evaluativas y los enfoques teóricos de las bibliografías específicas del área de EF. Estas bibliografías, también prescritas en las mismas disciplinas, abordan igualmente el tema de la evaluación, lo que abre una oportunidad de desarrollo teórico en este campo educativo.

Agradecimientos

El presente trabajo fue posible gracias a la Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) por financiar el proyecto “Ensino da avaliação nos cursos de formação de professores de educação física da Argentina, Chile e Uruguai: diálogos com os professores” y por la beca Postdoctoral de PROFIX Circular n.º 15/2022, Protocolo: 51005.788.17880.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). Principios y procedimientos de evaluación educacional. Editora Universitaria.
- Alfaro, M. (2000). Evaluación del aprendizaje. FEDUPEL.
- Baepler, P., Walker, J. y Driessen, M. (2014). It's not about Seat Time: Blending, Flipping, and Efficiency in Active Learning Classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>

- Baird, J-A. Andrich, D., Hopfenbeck, T. y Stobart, G. (2017). Assessment and Learning: Fields Apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317-350. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
- Becker, K. (2005). Individual and Organizational Unlearning: Directions for Future Research. *International Journal of Organizational Behavior*, 9(7), 659-670. <https://eprints.qut.edu.au/10604/>
- Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R. y Cross, M. (2016). The Evidence for 'Flipping Out': A Systematic Review of the Flipped Classroom in Nursing Education. *Nurse Education Today*, 38, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.010>
- Bloch, M. (1998). *História e historiadores. Teorema*.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar.
- Bock, A., Furtado, O. y Teixeira, M. (2001). *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. Saraiva.
- Bogoya-Maldonado, D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI: taller sobre evaluación de competencias básicas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Borges, R. y Rothen, J. (2019). Abordagens de avaliação educacional: a constituição do campo teórico no cenário internacional. *Ensaio*, 13(2), 749-768. <https://doi.org/10.14244/198271992481>
- Brown, G. (2008). *Conceptions of Assessment: Understanding What Assessment Means to Teachers and Students*. Nova Science Publishers.
- Bustamante, G. (1994). *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G. (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Alejandría.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y M. Palou, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Casanova, M. (1997). *Manual de la evaluación educativa*. La Muralla.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003a). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Pearson.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003b). *Prácticas de evaluación educativa: materiales e instrumentos*. Pearson.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2012). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.
- Castro, F. Correa, M. y Lira, H. (2006). *Currículum y evaluación educacional: aportes teóricos y prácticos para el quehacer docente en el aula*. Universidad del Bío-Bío.

- Chen, Y. y Adefila, A. (2020). Enhancing School Safety through University Engagement in DRR Education. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 44. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101386>
- Chueiri, M. (2008). Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(39), 49-64. <https://doi.org/10.18222/eae193920082469>
- Clark, K. (2015). The Effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom. *Journal of Educators*, 12, 91-115. <https://doi.org/10.9743/JEO.2015.1.5>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and Unlearning: The Education of Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education International Journal of Scholarship and Studies*, 19(1), 5-28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Journal for the Study of Education and Development*, 23(90), 111-132. <https://doi.org/10.1174/021037000760087991>.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2000). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 141-168). Horsori.
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Penso.
- Deluca, C. y Bellara, A. (2013). The Current State of Assessment Education: Aligning Policy, Standards, and Teacher Education Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372. <https://doi.org/10.1177/0022487113488144>
- Esteban, M. (2003). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. DP&A.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. UNESP.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw-Hill.
- Gillispie, V. (2016). Using the Flipped Classroom to Bridge the Gap to Generation Y. *The Ochsner Journal*, 16(1), 32-36. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4795497/>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras.
- Gómez, M. (2014). *Concepciones de constructivismo en la Revista Colombiana Educación y Cultura durante el período 1984-2005 [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/130626>
- Hansen, M., Alkin, M. y Wallace, T. (2013). Depicting the Logic of Three Evaluation Theories. *Evaluation and Program Planning*, 38, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.03.012>

- Hidalgo, L. y Silva, M. (2003). Hacia una evaluación participativa y constructiva. *Revista Evaluación e Investigación*, 3(1), 1-2.
<https://www.saber.ula.ve/handle/123456789/27794>
- Hill, M., Ell, F. y Evers, G. (2017). Assessment Capability and Student self-regulation: the Challenge of Preparing Teachers. *Frontiers in Education*, 2(21), 1-15.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00021>
- Hoffmann, J. (1991). Evaluación, mito y desafío: educación y realidad. *Mediação*. Instituto Universitario del Centro de Estudios Superiores María Goretti. (2015). Programa de asignatura: evaluación educativa. UNICESMAG.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballester (ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Graó.
- Kanjee, A. (2018). Revisiting the Teaching Practicum: Effecting Innovation or Entrenching the statu quo? Reflections from an ITE Program in South Africa. En C. Wyatt-Smith y L. Adie (eds.), *Innovation and Accountability in Teacher Education: Setting Directions for New Cultures in Teacher Education* (pp. 255-275). Springer.
- Martínez, J. y Ruiz, L. (2010). La evaluación desde los practicantes del Programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Caldas. *Revista Educación Física y Deporte*, 29(1), 15-20.
<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.7157>
- McMillan, J. (2013). *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*. Sage.
- Méndez, L. (2006). El constructivismo en la reforma de la educación en Chile. *Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 15, 13-24.
<http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/547>
- Merrill, D. (1983). Component Display Theory. En C. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models* (pp. 279-333). Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2006). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2008). *Evaluación para el aprendizaje*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2010). *Unidad de currículum y evaluación. Marco y bases curriculares, programas de estudio y mapas de progreso correspondiente a la educación básica*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Aljibe.

- Monereo, C. (2009). Pisa como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Graó.
- Morales, B. (2017). Las prácticas de evaluación de los aprendizajes y su contribución en la autorregulación académica de los normalistas [Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional de la Universidad Veracruzana.
- Muñoz-Vega, E. (2006). Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación. Bibliografía Internacional.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- O'Sullivan, E. (2001). *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century*. University of Toronto Press.
- Ordóñez-Ocampos, B., Ochoa-Romero, M. y Espinoza-Freire, E. (2020). El constructivismo y su prevalencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica en Machala. Caso de estudio. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 24-31. <https://doi.org/10.62452/ddwa3n65>
- Pérez, M. y Bustamante, G. (1996). Evaluación escolar: ¿resultados o proceso?: investigación, reflexión y análisis crítico. *Magisterio*.
- Piaget, J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. Centre de Documentation Universitaire.
- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 25(73), 3-12. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200002
- Sarni, M., Corbo, J. y Noble, J. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(2), 66-79. <https://doi.org/10.29156/inter.8.2.7>
- Shadish, W., Cook, T. y Leviton, L. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Sage.
- Silva, G., Cardoso, B., Franco, K. y Moscon, D. (2018). Os significados do conceito de abordagem teórica e as implicações na prática do psicólogo: um estudo com graduandos de psicologia. *Seminário Estudantil de Produção Acadêmica*, 17, 1-22. <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/5577>
- Smith, N. (2007). Empowerment Evaluation as Evaluation Ideology. *American Journal of Evaluation*, 28, 169-178. <https://doi.org/10.1177/1098214006294722>

- Stieg, R. (2016). Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura [Tesis de maestría, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositorio UFES.
- Stieg, R. (2022). Autores, teorías y concepciones de evaluación: un análisis comparado en la formación de profesores de educación física en siete países de América Latina hispanohablantes [Tesis de doctorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositorio UFES.
- Stieg, R. y Santos, W. (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la Educación*, 1, 82-119. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>
- Stiggins, R. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23-27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1999.tb00004.x>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós.
- Universidad Adventista de Chile (2016). Programa de asignatura: evaluación educacional. UNACH.
- Universidad Andrés Bello (2009). Programa de asignatura: currículum y evaluación. UNAB.
- Universidad Católica de Oriente (2008). Programa de asignatura: teoría de la evaluación escolar. UCO.
- Universidad de Atacama (2016). Programa de asignatura: evaluación educacional. UDA.
- Universidad de Concepción (2013). Programa de asignatura: evaluación de aprendizajes. UDEC.
- Universidad de la República. (2004). Programa de asignatura: evaluación. ISEF.
- Universidad Nacional de Loja. (2016). Programa de asignatura: evaluación curricular. UNL.
- Universidad Nacional Experimental de Guayana. (2014). Programa de asignatura: evaluación de los aprendizajes. UNEG.
- Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. (2007). Programa de asignatura: evaluación del aprendizaje. UNELLEZ.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. University Press.

Worthen, B., Sanders, J. y Fitzpatrick, J. (2004). Avaliação de programas: concepções e práticas. Gente.