

OPINIONES DEL ESTUDIANTADO SOBRE LAS BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN FORMACIÓN INICIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA URUGUAYA

OPINIÕES DOS ESTUDANTES SOBRE AS BOAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO URUGUAI 

STUDENTS' OPINIONS ON GOOD ASSESSMENT PRACTICES IN INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION IN URUGUAY 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.142886>

 **Mariana Sarni*** <marianasarni@gmail.com>

 **Ronildo Stieg**** <roni.stieg@gmail.com>

 **Franco Cal Olges*** <francocalogues@hotmail.com>

 **Mauro Arosteguy***** <mauritoarosteguy@hotmail.com>

* Universidad de la República (Udelar), Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Montevideo, Uruguay.

** Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES, Brasil.

*** Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ). Montevideo, Uruguay.

Resumen: El estudio tiene como objetivo identificar y comprender los significados y sentidos que los estudiantes de dos carreras de formación inicial del profesorado en Educación Física, en Uruguay (Instituto Superior de Educación Física e Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes), les atribuyen a las buenas prácticas evaluativas llevadas a cabo por sus docentes. Participaron estudiantes de ambos institutos, empujándose dos técnicas de recolección de datos: un cuestionario en línea aplicado a 192 estudiantes y 12 entrevistas semiestructuradas analizadas mediante categorías teóricas. Los resultados muestran que persiste en las carreras una predominancia de enfoques tradicionales de evaluación centrados en la verificación del aprendizaje, destacando la importancia de ser incluidos activamente en el proceso evaluativo. Se concluye que pocos estudiantes consideran la evaluación como un dispositivo que aporte a la crítica y emancipación.

Palabras clave: Evaluación educativa. Educación superior. Estudiante. Educación física.

Recibido en: 1 oct. 2024
Aprobado en: 22 abr. 2025
Publicado en: 24 oct. 2025



Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUCCIÓN¹

La producción de conocimiento en evaluación desde la perspectiva del alumnado de formación inicial docente es escasa en el contexto uruguayo; sin embargo, no es significativamente mayor en el panorama regional. Durante las últimas décadas es posible dar cuenta de un desarrollo paulatino al respecto.

En relación con la temática particular de las buenas prácticas de evaluación en Educación Superior, se destacan diferentes producciones teóricas (Atienza *et al.*, 2016; López-Pastor; Hamodi; López-Pastor, 2016; Gallardo-Fuentes; Carter-Thuillier; López-Pastor, 2019; López-Pastor *et al.*, 2021). Estas investigaciones exponen la necesidad de una mayor discusión en los ámbitos de Educación Superior sobre evaluación, enfocándose particularmente en las percepciones de evaluación de los estudiantes de Educación Superior y su materialización en la práctica docente.

Actualmente las concepciones de evaluación orientadas al aprendizaje de los sujetos, en contraposición a los modelos tradicionales centrados en el control y la verificación de resultados, representan un cambio significativo en la forma en que entendemos y proponemos llevar a cabo la evaluación educativa. En Uruguay, Sarni Muñiz y Rodríguez (2013) aportan estudios relevantes sobre los elementos que constituyen las buenas prácticas de evaluación empleadas por los docentes de formación docente en Uruguay.

Reconocer que la evaluación educativa es construida y resignificada por las distintas personas involucradas en su discusión, diseño y ejecución justifica el interés en incorporar la perspectiva estudiantil en el estudio de las prácticas evaluativas (Torres; Sales, 1995; Sarni Muñiz; Corbo, 2020). Para el caso de la formación inicial del profesorado, esta perspectiva puede resultar especialmente interesante, pensando en su influencia en la manera en que el futuro profesorado de Educación Física desarrolle y proponga la evaluación a su alumnado.

En este sentido, la responsabilidad del personal docente universitario al establecer cuál será la evaluación de sus cursos es trascendente a la hora de facilitar cambios en materia educativa (Kemmis, 2002). Pensar la evaluación en clave crítica favorecerá los cambios estructurales necesarios en el sistema educativo, esclareciendo los fines que históricamente han guiado tanto a la educación como a la evaluación (Torres; Sales, 1995), que se han instalado -invisibles- en sus dispositivos.

El artículo presenta los resultados de dos estudios que se propusieron como objetivo identificar y comprender los significados y sentidos que los estudiantes de dos carreras de formación inicial del profesorado en Educación Física les atribuyen a las buenas prácticas evaluativas desarrolladas por el personal docente se llevaron

¹ Este artículo es un desarrollo de dos tesis: CANTERA, Luciana; PEREYRA, Gastón; PÉREZ, Domingo David. **La evaluación en ISEF desde la perspectiva del docente**. 2017. Tesis (Licenciatura) – Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Montevideo, 2017. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20578>. Acceso en: 03 mar. 2024.

AROSTEGUY, Mauro; ARZUAGA, Josefina. **La evaluación desde la perspectiva de los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte**. 2019. (Tesis de Licenciatura del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes) – Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay, 2019. Disponible en: <http://190.64.86.34:8090/handle/20.500.12729/356>. Acceso en: 3 mar. 2024.

a cabo dos estudios. Uno de ellos fue llevado a cabo en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar) y el otro en la Licenciatura en Educación Física del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ).

La evaluación educativa ha sido conceptualizada a través de diversos modelos que abordan la pregunta ¿para qué evaluar? El modelo tradicional, asociado al paradigma técnico-instrumental, la considera una herramienta objetiva y utilitaria para medir y discriminar aprendizajes (Torres; Sales, 1995; Sales; Rodríguez; Sarni, 2014). En contraste, la evaluación para el aprendizaje (López-Pastor; Pérez-Pueyo, 2017) se centra en beneficios para el alumnado, promoviendo su participación en procesos de aprendizaje. Una tercera perspectiva crítica (Habermas, 2005) integra la realidad social en la enseñanza, planteando una evaluación que responda a las necesidades de la ciudadanía. Este enfoque sugiere un nuevo rol para la evaluación como práctica de resistencia, orientada a la transformación social (Sarni Muñiz; Corbo; Oroño, 2022). Implica que el profesorado y la sociedad reconsideren su concepción de la evaluación, viéndola como un mecanismo estratégico de producción cultural (Sarni Muñiz; Corbo, 2020).

La democratización educativa requiere docentes críticos y abiertos al diálogo, dispuestos a revisar las relaciones de poder en el aula (Giroux, 2004). La formación docente especialmente en contextos universitarios debe preparar a futuros educadores para cuestionar históricamente el contenido que imparten y su función en el sistema educativo. La evaluación, en consecuencia, habrá de basarse en enfoques contrahegemónicos y ser considerada no solo como un medio, sino como un dispositivo con potencial formativo que, favoreciendo la distribución crítica del conocimiento es capaz de apostar al cambio social (Sarni Muñiz; Corbo; Oroño, 2022). Así, la evaluación se convierte en una práctica que promueve la voz del alumnado y su papel como agentes de cambio.

La buena práctica evaluativa debe ser consensuada y orientada hacia la comprensión del proceso educativo, considerando aspectos como la validez, que asegura que los dispositivos evaluativos cumplan su propósito (Camilloni, 1998; Gronlund, 1973). La validez de contenido, construcción y significado son esenciales para que el alumnado participe activamente en su proceso de aprendizaje, lo que fomenta su interés y compromiso (Zambrano, 2014). En este contexto, la evaluación debe ser entendida como un espacio de construcción conjunta, capaz de transformar tanto la práctica educativa como el entramado social en el que se inscribe.

2 METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y exploratorio, con diseño metodológico descriptivo y comparativo. Según Creswell y Plano Clark (2011), una investigación de esta naturaleza le permite a la persona investigadora recolectar información mediante técnicas abiertas y no estadísticas, lo que enfatiza la descripción. En este caso, los mismos autores plantea que su potencial, radica en la posibilidad de identificar y abordar problemas sociales, involucrando a todas las

personas en el proceso de investigación. En particular y este caso, el enfoque se centra en identificar experiencias formativas relacionadas con la evaluación durante la formación inicial del profesorado en Educación Física.

Las unidades de análisis fueron dos grupos de estudiantes de carreras de grado en Educación Física de Uruguay, uno del ISEF (Udelar) y otro del IUACJ. Tanto el ISEF, como institución pública, como el IUACJ, de carácter privado, son reconocidos como las más importantes del país por su tradición, consolidación y número de egresos. Ambas instituciones tienen su sede principal de formación en Montevideo. En cuanto al currículo, los cursos de evaluación se ofrecen en el segundo año de la carrera, antes que el estudiantado en formación realice sus prácticas docentes. Se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: (a) haber cursado al menos la mitad de las carreras de licenciaturas (cuatro semestres completos); (b) haber cursado y aprobado al menos una de las prácticas docentes; (c) haber cursado o aprobado la unidad curricular vinculada a la enseñanza de la Evaluación. Estos criterios permitieron obtener respuestas sostenidas, por un lado, en el recorrido general de los contenidos de la carrera y, por otro lado, en el conocimiento específico de la temática de la evaluación, tanto por haber cursado la asignatura objeto de estudio, como por la reflexión que deviene de su concreción en situaciones de las prácticas docentes.

La recolección de datos de la investigación se realizó en 2017 en el caso del ISEF y en 2019 en el caso del IUACJ.

En todos los casos, se estableció un protocolo de consentimiento informado a todas las personas participantes que fueron consultadas y consintieron el uso de la información para fines investigativos. El protocolo del estudio les solicitaba autorización para la grabación de la entrevista y para el posterior empleo de los datos. Las instituciones, en ambos casos, autorizaron la realización del estudio.

Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: un cuestionario estandarizado en línea utilizando el programa Google Forms y entrevistas semiestructuradas individuales.

En primera instancia, se elaboró, pretesteo y aplicó un cuestionario a estudiantes. Sus preguntas abordaban temas relacionados con su experiencia personal acerca de la evaluación dentro del sistema educativo (primaria y secundaria) y dentro de las licenciaturas en Educación Física. También se exploraron sus concepciones acerca de la evaluación (para qué evaluar, qué evaluar) y los instrumentos de evaluación utilizados.

Durante mayo de 2017, se encuestaron 208 estudiantes de ISEF. Del mismo modo en 2019, se encuestaron 150 estudiantes del IUACJ. Del total de 358 encuestados, se obtuvieron 192 respuestas: 82 de ISEF y 110 del IUACJ, proporcionando una información primaria amplia y relevante al estudio.

En segunda instancia, se llevaron a cabo 12 entrevistas semiestructuradas, seleccionándose a 12 estudiantes de los 192 cuestionarios recibidos. Siguiendo las pautas de muestreo teórico, la selección se realizó aplicando tres filtros consecutivos sobre las respuestas dadas a tres preguntas clave, para qué evaluar, qué evaluar

y qué se entiende por evaluar. Desde el enfoque teórico que guía este estudio, la valoración de estos aspectos se realizó en favor de respuestas que se alejaron de una orientación tradicional de la evaluación.

El primer filtro se aplicó sobre el resultado de la pregunta *¿Para qué pretende evaluar?* –tabla 1–, que ofrecía cinco opciones de respuestas (no excluyentes), seleccionándose sólo los formularios de quienes marcaron siempre en las opciones «evaluar para promover el aprendizaje» (44 ISEF y 57 IUACJ) y «evaluar para verificar el aprendizaje» (44 ISEF y 78 IUACJ). De este filtro, 33 personas participantes marcaron ambas opciones en ISEF y 48 en IUACJ, lo que hizo que un total de 71 estudiantes avanzaran hacia el segundo filtro.

Tabla 1 - Respuestas a la pregunta *¿Para qué pretende evaluar?* del alumnado de Educación Física universitario de ISEF y IUACJ.

Opciones	ISEF (N=82)			IUACJ (N=110)		
	<i>Siempre</i>	<i>En ocasiones</i>	<i>Nunca</i>	<i>Siempre</i>	<i>En ocasiones</i>	<i>Nunca</i>
Para promover el aprendizaje	44	28	10	57	31	22
Para verificar el aprendizaje	44	26	12	78	21	11
Para repensar y reorientar mi práctica de enseñanza	58	22	2	79	24	7
Para cumplir con las demandas burocráticas de la institución	20	42	20	24	46	40
Para verificar si se alcanzaron los objetivos previstos del curso	60	20	2	83	18	9

Fuente: elaboración propia

El segundo filtro se aplicó a los resultados de la pregunta sobre *¿Qué pretende evaluar?* –tabla 2–, la que ofreció cinco opciones (no excluyentes). En este caso fueron seleccionados los formularios de quienes marcaron la opción **nunca** en «evaluar la asistencia» (12 ISEF y 24 IUACJ), «evaluar la participación, compromiso y dedicación»² (13 ISEF y 16 IUACJ) y «evaluar los aspectos físicos» (26 ISEF y 28 IUACJ).

Del total de 51 formularios de ISEF y de 68 de IUACJ que optaron por esas elecciones, solo 22 formularios reúnen los tres ítems simultáneamente (9 ISEF y 13 IUACJ) la elección *nunca*.

² Conviene aclarar que las buenas prácticas de evaluación en formación docente, desde nuestra perspectiva, requieren centrar su preocupación principal en configurarse como mecanismo de aprendizaje del conocimiento enseñado, lo que no descarta, aunque tampoco supone necesariamente, una preocupación focalizada en lo metodológico (participación), ni en lo axiológico (dedicación y/o compromiso).

Tabla 2 - Respuestas a la pregunta ¿Qué pretende evaluar? del estudiantado de Educación Física universitario de ISEF y IUACJ.

Opciones	ISEF (N=33)			IUACJ (N=48)		
	<i>Siempre</i>	<i>En ocasiones</i>	<i>Nunca</i>	<i>Siempre</i>	<i>En ocasiones</i>	<i>Nunca</i>
Asistencia	9	12	12	11	13	24
Participación, compromiso y dedicación	6	14	13	9	23	16
Aspectos físicos	0	7	26	2	18	28
Gestos técnicos y motores	6	16	11	24	19	5
Conocimientos teóricos	25	8	0	27	19	2

Fuente: elaboración propia

A los 22 formularios finales (9 ISEF y 13 IUACJ) se les aplicó el tercer y último filtro, que tomó en cuenta las respuestas a la pregunta abierta *¿qué entiende usted por evaluación?* Se consideraron aquellas respuestas cuyo contenido aludía a aspectos vinculados al potencial formativo de la práctica y, sobre todo, a su capacidad para favorecer el cambio social. Los 15 formularios finalmente seleccionados (6 del ISEF y 9 del IUACJ) reflejaban respuestas orientadas hacia las buenas prácticas de evaluación en la formación inicial del profesorado en Educación Física, con enfoques alineados con la evaluación contrahegemónica, formativa y compartida.

Las entrevistas se llevaron a cabo con los interesados, resultado en 12 estudiantes de los 15 potenciales, 6 de cada centro educativo. La entrevista se diseñó de acuerdo con la estructura que se presenta a continuación (cuadro 1).

Cuadro 1 - Diseño de las entrevistas para enfatizar aspectos de las concepciones de evaluación del alumnado de ISEF y IUACJ

Guion de entrevista semiestructurada	Núcleos temáticos
¿Qué entiende usted por evaluación?	debían responderse desde una perspectiva contrahegemónica
¿Para qué pretenden evaluar?	debían responder “para promover el aprendizaje” y/o para “verificar el aprendizaje”
¿Qué pretende evaluar?	se esperaba una respuesta coherente con las anteriores, desestimando respuestas que señalaran a la asistencia, a los aspectos físicos, o a la participación como objetos de evaluación

Fuente: elaboración propia

Su propósito fue develar las experiencias de buenas prácticas evaluativas vividas por el estudiantado a lo largo de la formación inicial del profesorado en Educación Física. Su análisis fue realizado a partir de las siguientes categorías teóricas: (a) las concepciones de evaluación del estudiantado; (b) el propósito de la evaluación en la formación del profesorado; (c) la relación de la evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje; (d) las formas que adoptan las buenas prácticas de evaluación en la formación del profesorado; y (f) la participación del alumnado en las buenas prácticas de evaluación.

Es importante destacar que durante el proceso de análisis no se utilizó ningún software.

3 RESULTADOS

El análisis se centró en identificar las características de las buenas prácticas de evaluación en dos carreras de formación del profesorado de Educación Física en Uruguay a partir de las opiniones de su alumnado. Se organizó en tres categorías: sus vínculos con el saber enseñado, (b) la participación intencional que se propone al alumnado y los criterios de validación en base a los cuales se construyen.

3.1 LOS VÍNCULOS CON EL SABER ENSEÑADO Y EL APRENDIZAJE

En el caso del IUACJ, todas las personas entrevistadas (seis en total) entienden que las buenas prácticas de evaluación deben articularse al saber enseñado, siendo una nueva oportunidad para mejorar su aprendizaje. Las siguientes narrativas lo evidencian:

Desde el lado docente es verificar digamos si lo que estuvimos, lo que planteamos desde la enseñanza, este, si hubo un aprendizaje desde el otro lado digamos, si lo que yo quise enseñar este, llegó a producir un aprendizaje en el alumnado. Y creo que también con un poco de ingenio se puede, puede servir para que el alumnado aprenda durante la evaluación, este y más o menos por ahí (Alumnado 3, IUACJ).

porque vos al evaluar podés transmitirle al otro si realmente lograste pasarle el mensaje y ahí buscar la forma de bueno, no recibió el mensaje que yo quería pasarle busco otra forma, entonces me sirve para evaluarme a mí y para evaluar al otro. Entonces los dos aprendemos, yo a corregir mi forma de mandar el mensaje y el otro de interpretar el mensaje y lo que queremos, sirve para aprender sí (Alumnado 6, IUACJ).

En el caso de ISEF, la evaluación también se asocia a estos dos procesos. Cinco entrevistas expresan que la evaluación permite al docente repensar y reorientar la práctica de enseñanza; y la totalidad de ellas encuentra un vínculo entre la evaluación al momento de aportar a la mejora del aprendizaje. Es necesario aclarar que el vínculo que encuentra el estudiantado de ISEF no siempre parece entenderse desde una lógica formativa; dos personas entrevistadas asocian la evaluación a la función verificativa:

Y si, a través de la evaluación es una forma de darse cuenta, y de llegar a lo que ya dije, de llegar a ver a qué nivel de dar cuenta si el aprendizaje..., si fue un aprendizaje acabado [...]; pero hay otra parte que, en realidad, debería ver el docente también: si está preparada esa persona, para ser docente, sobre todo, me parece a mí (Alumnado 7, ISEF).

Si, cuando evalúas lo que estás viendo es si aprendieron, en parte lo que vos enseñaste; y al mismo tiempo, ver si los objetivos que te trazaste vos, tu objetivo, se cumplió o no, pero están relacionados. Me permitiría también cambiar mi práctica de enseñanza. En realidad, yo tendría un poco más en cuenta que nos están formando como docentes, entonces evaluaría, un poco más en función de ver si realmente esa persona ha llegado a un determinado nivel; porque hay que poner una nota y todo lo que quieras, pero, hay que ver si ha llegado a un nivel en donde es capaz de desenvolverse en lo que sea que estés evaluando, con otras personas (Alumnado 10, ISEF).

En consonancia con Bain (2005), se entiende que la función verificativa de la evaluación tiene consecuencias no siempre deseables en términos de aprendizaje. Además de no soler informar sobre resultados intelectuales o personales del alumnado, ni necesariamente aportar claridad a los resultados de las enseñanzas, tiende a reforzar el aprendizaje estratégico (no necesariamente el profundo) ubicando la preocupación del alumnado en reproducir lo que se enseña y, especialmente, en investigar qué preguntas realizará el profesorado. Por otra parte, el valor formativo de estas prácticas, al centrarse en la repetición del conocimiento, la aleja de su interés por transformarlo o producir uno nuevo (Cal, 2019).

En síntesis, las personas participantes del presente estudio indican que el vínculo de la evaluación con el aprendizaje del saber puede: o permitir verificar el conocimiento aprendido, o favorecer procesos de comprensión, sea por proponer construirlo a través de la experiencia (Piaget, 2001), la interacción entre sujetos en un proceso colaborativo mediado por la ayuda del profesorado (Vygotsky, 2010), o promoviendo la conexión de nuevos conocimientos significados en los ya existentes (Ausubel; Novak; Hanesian, 1976). Para cada una de estas cuestiones, se despliega un dispositivo de evaluación consecuente. Los segundos corresponden a buenas prácticas de evaluación.

Sin embargo, en ningún caso se manifestó la funcionalidad de proponer una evaluación para la transformación (Sarni Muñiz; Corbo, 2020), dirigida de manera enfática y comprometida con el cambio o con el sentido emancipatorio de la práctica evaluativa que plantean Torres y Sales (1995). Una evaluación de este tipo requiere que quienes enseñan propongan intencionalmente la enseñanza y el aprendizaje del saber situado y con propuestas de evaluación que analicen tal situación en clave de praxis (Grundy, 1991).³

3.2 LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA

La bibliografía contemporánea viene sosteniendo la importancia de aumentar los niveles de participación del alumnado en la evaluación, especialmente de formación inicial docente. En este sentido, González Briz y Macedo Viñas (2010) señalan que aquí se encuentran claves valiosas tanto para comprender las prácticas de evaluación en la enseñanza, como para repensarlas y recrearlas. Además, la participación del alumnado en la evaluación favorece y alienta espacios de creación y argumentación sobre el saber evaluado, así como procesos de reflexión y compromiso con el conocimiento, lo que contribuye a su formación en la práctica de la evaluación educativa (Santos, 2005). Incluso, de manera invisible, el hecho y la forma de evaluar forman a las personas en evaluación (Sarni Muñiz; Corbo; Noble, 2021).

Así, por ejemplo, para el alumnado de IUACJ, una buena práctica de evaluación se destacaría por la participación del estudiantado en dos niveles: como persona evaluada y como partícipes en la construcción de la propuesta evaluación,

³ La praxis, entendida como acción y reflexión del mundo, que pretende intencionalmente su transformación, requiere partir del saber situado, en tanto conocimiento (y aprendizaje) imbricado en el contexto social y cultural específico en el que se produce.

asumiendo mayores responsabilidades e incluyéndose en el diálogo y reflexión sobre la forma de evaluar. Este segundo nivel implicaría la existencia de un modelo formativo y compartido (López Pastor; Pérez Pueyo, 2017).

El alumnado de ISEF acuerda con su rol activo en la evaluación, superando la mera ejecución y enfatizando su participación en la construcción de la evaluación. Para este alumnado, construir la propuesta de evaluación con el evaluado, analizar con él que cree que debe ser evaluado y qué evaluar de ello, llegar a un acuerdo que discrimine del curso lo central de lo auxiliar, permite avanzar en márgenes de autonomía y coparticipación.

Nosotros asumimos junto al docente el construir la propuesta, que implicaba también la calificación (Alumnado 9, ISEF).

Y en realidad, es un alumnado activo, participativo, en donde interfiere en la construcción de la propuesta (Alumnado 7, ISEF).

Construir la práctica con las personas, con los estudiantes, participar, decir que se cree que debe ser evaluado, llegar a acuerdos. Entre dos, seguro llegamos a algo más interesante (Alumnado 11, ISEF).

Lo mencionado da cuenta de una visión dialéctica de la práctica, que se significa en la participación colectiva y, a la vez, se configura y determina por ella.

El alumnado de ISEF, además, destaca tres tipos de técnicas de evaluación que discurren a favor de los procesos de aprendizaje significativo (Celman, 1998): la evaluación compartida, la coevaluación y la autoevaluación. Todas las expresiones recabadas acentúan el valor formativo de la práctica, siendo una de sus características el desapego sobre su función meramente calificativa (López Pastor; Pérez Pueyo, 2017). Las personas entrevistadas destacan la autoevaluación por permitir el acceso a procesos metacognitivos que posibilitan la toma de conciencia de lo aprendido y no aprendido (Palou de Maté, 1998), la autocrítica y el desarrollo de estrategias a favor de la mejora; básicamente, permite autorregular el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la coevaluación o evaluación entre iguales, destaca por el siempre fructífero intercambio entre pares, donde el conocimiento se construye a partir del compromiso y aporte colectivo. La motivación parece ser otro aspecto que enaltece este tipo de prácticas (Palou de Maté, 1998; López-Pastor; Pérez Pueyo, 2017; Pascual-Arias; López-Pastor; Sonlleve, 2023).

Por último, la evaluación compartida realza los procesos de diálogos entre personal docente y alumnado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Pastor; Pérez Pueyo, 2017). Esta cuestión se corresponde con estudios anteriores (Cantera; Pereyra; Pérez, 2017) dónde se debatía la importancia de generar espacios de participación en la evaluación, especialmente en ámbitos universitarios basados en el ejercicio del cogobierno. En cualquier caso, los resultados del presente estudio demuestran que la valoración que le atribuye el alumnado a su participación dentro de la evaluación tiene que ver en parte con el hecho de haber sido expropiados de estas instancias con normalidad.

3.3 LOS CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA EVALUACIÓN

Se plantea que una propuesta de evaluación es válida siempre que evalúa aquello que pretende evaluarse y no otra cosa. Esta validez debe mantenerse respecto al contenido enseñado, las ideas sobre evaluación del profesorado evaluador y el significado de lo aprendido para el alumnado (Camilloni, 1998). Tanto Arosteguy y Arzuaga (2019) como Cal (2019) identifican que, para el alumnado de formación inicial del profesorado, una buena práctica de evaluación debe poseer validez de significado, de contenido y de construcción.

Respecto al criterio de validez de significado, las personas entrevistadas manifiestan su apego por evaluaciones donde el alumnado trasciende su rol de persona evaluada, es decir, su participación no se limita a ello. Los espacios de discusión y construcción conjunta del dispositivo proveen a la evaluación de un significado particular, en tanto se considera aquello que es verdaderamente relevante para quien aprende, promoviendo así una construcción participativa del conocimiento. En el caso de ISEF, tres de las personas entrevistadas aluden de manera evidente a este tipo de validez, mientras que en el IUACJ fueron dos de ellas.

Por otra parte, sobre la validez de contenido, el alumnado destaca la correlación entre lo enseñado y lo evaluado. En el ISEF dos personas entrevistadas refieren a este criterio, mientras que en el IUACJ todas expresaron la necesidad de contemplarlo. Esta unanimidad se produce nuevamente con la validez de construcción en el caso del IUACJ. Los siguientes fragmentos de entrevistas nos permiten advertirlo:

procurar de evaluar de la misma forma, o sea evaluar siempre como se dio la unidad y en qué forma (Alumnado 1, IUACJ).

El contenido, la edad, el lugar, por lo general, te tenés que también adaptar a las... eh leyes por decirlo de una forma de la institución donde está (Alumnado 2, IUACJ).

Qué quiero evaluar, de qué forma pretendo evaluar, y eso en base a los contenidos que trabajé (Alumnado 3, IUACJ).

Bueno primero lo del programa, si hay un programa, que siempre tiene que estar no, después lo que uno quiere brindar a esos alumnos... no evaluaría algo que no enseñé (Alumnado 4, IUACJ).

el programa crearlo con ellos, creo que es importante, indica los temas que vayas a dar (Alumnado 5, IUACJ).

Pero en una evaluación el criterio sería "si lo dije lo pregunto, si no lo dije no lo pregunto", o no se lo pido. Si nunca los hice hacer, nunca les pedí que hicieran determinada situación, o nunca los vi hacerlo, no se los voy a pedir (Alumnado 6, IUACJ).

Las personas entrevistadas critican la dificultad del docente universitario para definir qué de lo enseñado será objeto de evaluación. Afirman que cuesta ver el reflejo de lo enseñado en las propuestas de evaluación, sea porque preguntan todo lo dado, sin discriminar lo más importante y central de lo enseñado, o porque formulan la propuesta de evaluación en lo no dado, justificándola en actividades adicionales o lecturas obligatorias del curso que nunca fueron objeto de enseñanza.

Por último, preocupados por la correspondencia y coherencia entre la forma en la que se desarrollan las carreras de Educación Física y cómo eventualmente se evalúan, el alumnado incluye dentro de la buena práctica el criterio de validez de construcción.

4 CONCLUSIONES

El artículo tuvo como objetivo identificar y comprender los significados y sentidos atribuidos por el alumnado de dos carreras de formación inicial del profesorado en Educación Física a las buenas prácticas de evaluación desarrolladas por el personal docente universitario de Uruguay.

Al establecer una mirada cuidadosa a las narrativas de las personas participantes, calificando el proceso de categorización y, consecuentemente, el análisis de los resultados es posible establecer una diversificación de sentidos atribuidos por el estudiantado a las prácticas evaluativas vividas durante la carrera de formación inicial del profesorado en ambas instituciones en tres categorías: los vínculos de una buena práctica de evaluación con el saber enseñado y el aprendizaje, la participación del alumnado en los procesos evaluativos como potencial formativo y la importancia de elegir buenos criterios a la hora de valorar lo enseñado y lo evaluado.

Todas estas categorías evidenciaron los aportes teóricos ofrecidos por el alumnado y las disciplinas del programa de formación inicial del profesorado en Educación Física de ISEF y IUACJ. Se destacaron las formas más críticas de evaluación con la participación del alumnado en las prácticas evaluativas, enfatizando las coevaluaciones, la autoevaluación y las evaluaciones compartidas, todas ellas, constituyéndose, igualmente, en experiencias formativas. En este caso, las experiencias prácticas, articuladas con aspectos metodológicos, son centrales en la formación. Permiten percibir la importancia de las evaluaciones en sus diferentes ámbitos y alcances.

Aunque quienes participaron de esta investigación postulan perspectivas de cambio evaluativo acerca de la manera de pensar el real papel de la evaluación en los centros educativos y en las prácticas pedagógicas cotidianas, se pudo observar que, en Uruguay, la evaluación en los centros de formación del profesorado en Educación Física, desde la perspectiva estudiantil, está anclada en la lógica tradicional.

Los estudios que convergen en el presente artículo determinan que, la buena práctica de evaluación para el personal docente en formación, de momento, no se vincula de manera fehaciente a la perspectiva crítica. Si bien destacan su intencionalidad formativa y su componente moral -que en teoría las asociaría más a motivaciones prácticas o comprensivas-, no se direccionan hacia la emancipación de la persona y su conformación como agente de cambio mediado por la evaluación. Se estaría, en presencia de prácticas que, aun cuando se orientan a favor del aprendizaje, siguen siendo reproductivas, en tanto la dimensión política que las constituye queda por fuera del análisis. El sentido crítico de la práctica permanece estéril. Esta situación podría modificarse de hacerse efectivos una serie de cambios que transformen lo

que actualmente viene siendo una herramienta de recolección de datos, hacia una práctica educativa proyectada intencionalmente hacia la liberación de la persona (socialmente pensada), y con ello hacia la transformación de la sociedad de la cual es parte.

En general, los resultados de la investigación indicaron que las buenas prácticas de evaluación ya están en marcha, pero necesitan de más inversión investigativa en diversos contextos y carreras de formación del profesorado. En este sentido, se entiende que los procesos de evaluación a los que fue sometido el alumnado en formación inicial de profesorado de ISEF y IUACJ, han generado reflexiones sobre el rol de la acción del personal docente y sus consecuencias en la movilización de evaluaciones que sean más adecuadas al contexto del desempeño profesional en Educación Física.

Al tratarse de una investigación con énfasis cualitativo se evidencian algunas limitaciones en el estudio. La primera que se debe tener en cuenta tiene que ver con la subjetividad de las respuestas dadas por las personas entrevistadas y la no participación de todos los estudiantes de los dos cursos en todas las etapas de la investigación, aunque la entrevista se realizó según criterios previamente establecidos por las personas investigadoras. También se debe considerar que las personas entrevistadas corresponden a una pequeña porción del universo del alumnado que cursan las carreras de Educación Física en estas dos instituciones, lo que limita el alcance de los resultados obtenidos.

El estudio realizado permitió una lectura del tema a partir de un contexto específico (Uruguay). Se proyecta la necesidad de continuar investigando las buenas prácticas de evaluación desde la perspectiva del estudiante evaluado en otros cursos de formación de profesorado de Educación Física en la región y fuera de ella.

REFERENCIAS

AROSTEGUY Romero, Mauro; ARZUAGA, Josefina. **La evaluación desde la perspectiva de los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte**. 2019. (Tesis de Licenciatura del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes) – Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay, 2019. Disponible en: <http://190.64.86.34:8090/handle/20.500.12729/356>. Acceso en: 3 de marzo 2024.

ATIENZA, Rodrigo *et. al.* La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, v. 22, n. 4, p. 1033-1048, oct./dic. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Significado y aprendizaje significativo. *In*: AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen (ed.). **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1976. p. 53-106.

BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2005.

CAL, Franco. Buenas prácticas de evaluación del aprendizaje en Educación Física: La perspectiva del estudiante universitario. *In*: CONGRESO ARGENTINO, 13 y LATINOAMERICANO, DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 8, 2019, Ensenada, Argentina. **Actas....** Ensenada: Universidad Nacional de La Plata, 2019. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13010/ev.13010.pdf. Acceso en: 3 mar. 2024.

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

CANTERA, Luciana; PEREYRA, Gastón; PÉREZ, Domingo David. **La evaluación en ISEF desde la perspectiva del docente**. 2017. Tesis (Licenciatura) – Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Montevideo, 2017. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20578>. Acceso en: 3 mar. 2024.

CELMAN, Susana. ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? *In*: CAMILLONI, Alicia *et al.* (ed.). **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 35-66.

CRESWELL, John; PLANO CLARK, Vicki. **Diseñando y conduciendo investigaciones de métodos mixtos**. Thousand Oaks: Sage, 2011.

GALLARDO-FUENTES, Francisco; CARTER-THUILLIER, Bastian; LÓPEZ-PASTOR, Víctor. Evaluación formativa y compartida en la universidad chilena: resultados tras cuatro años de implementación. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 12, n. 1, p. 139-155, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1>

GIROUX, Henry. **Teoría y resistencia en educación**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

GONZÁLEZ BRIZ, Isabel; MACEDO VIÑAS, Carolina. ¿Cómo aprender a evaluar los profesores? **Anales del Instituto de Profesores “Artigas”**, n. 4, p. 107-116, 2010. Disponible en: <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/616>. Acceso en: 3 mar. 2024.

GRONLUND, Norman. **Medición y evaluación de la enseñanza**. Buenos Aires: México, 1973.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del currículo**. Madrid: Morata, 1991.

HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés humano: una perspectiva general. *In*: GUTTING, Gary (ed.). **Filosofía continental de la ciencia**. New Jersey: Blackwell Publishing, 2005. p. 310-321.

KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. *In*: CARR, Wilfred (ed.). **Una teoría para la educación**. 3. ed. Madrid: Morata, 2002. p. 17-38.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor; HAMODI, Carolina; LÓPEZ-PASTOR, Ana Teresa. Evaluación formativa y compartida en educación superior: buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa. *In*: PAVIÉ NOVA, Alex; CASAS URIBE, Mariela; ESPARZA FREIRE, Claudio (ed.). **Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior**. Osorno: Universidad de Los Lagos, 2016. p. 13-44.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor; PÉREZ-PUEYO, Ángel. **Buenas prácticas docentes: 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: 3 mar. 2024.

LÓPEZ-PASTOR Víctor; *et al.* Cómo desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado: un ejemplo. *In:* SANTOS, Wagner dos.; STIEG, Ronildo (ed.). **Evaluación educativa en la formación de profesores:** Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021. p. 261-283.

PALOU DE MATÉ, María. La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. *In:* CAMILLONI, Alicia *et al.* **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.** Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 93-132.

PASCUAL-ARIAS, Cristina; LÓPEZ-PASTOR, Víctor; SONLLEVA, Miriam. **Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2023.

PIAGET, Jean. **Psicología y pedagogía.** Trad. F. Fernández Buey. Barcelona: Crítica, 2001.

SALES, María Teresa; RODRÍGUEZ CATTANEO, Luisa; SARNI, Mariana. **¿Es la evaluación lo que parece?** Entre el fondo y las formas. Montevideo: Trecho, 2014.

SANTOS, Wagner. **Currículo y evaluación en Educación Física:** del sumergimiento a la intervención. Vitória: Proteoria, 2005.

SARNI MUÑIZ, Mariana; CORBO, José Luis. La evaluación en Educación Física: más allá del control social. **Educación Física y Deporte**, v. 39, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>

SARNI MUÑIZ, Mariana; CORBO, José Luis; NOBLE, Javier. Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. **InterCambios. Dilemas y transiciones en Educación Superior**, v. 8, n. 2, p. 66-79, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29156/inter.8.2.7>

SARNI MUÑIZ, Mariana; CORBO, José Luis; OROÑO, Marcela. ¿Qué evaluación, qué Educación Física? Revisiones a partir de los programas de formación en Educación Física en Educación Superior. *In:* DOGLIOTTI, Paola; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar (ed.). **Desarrollos actuales de investigación en Educación Física en Uruguay.** Montevideo: Tradinco, 2022. p. 371-397.

SARNI MUÑIZ, Mariana; RODRÍGUEZ, Luisa. **Buenas prácticas de evaluación del aprendizaje:** conocimiento e ideología. Montevideo: CFE-IPES, 2013.

TORRES, Generoso; SALES, María Teresa. Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación. **Espacio Pedagógico**, v. 2, n. 1, p. 155-178, 1995. Disponible en: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14495>. Acceso en: 13 mar. 2024.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamiento y lenguaje.** 2. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 2010.

ZAMBRANO, Alicia. **Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje:** un estudio contextualizado en La Unión-Chile. 2014. 200 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2014.

Resumo: O estudo tem como objetivo identificar e compreender os significados e sentidos que os estudantes de dois cursos de formação inicial de professores de Educação Física no Uruguai (Instituto Superior de Educación Física e Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes) atribuem às boas práticas avaliativas realizadas por seus docentes. Participaram estudantes de ambos os institutos, utilizando duas técnicas de coleta de dados: um questionário *on-line* aplicado a 192 estudantes e 12 entrevistas semiestruturadas analisadas por meio de categorias teóricas. Os resultados mostram que persiste nos cursos uma predominância de abordagens tradicionais de avaliação centradas na verificação da aprendizagem, destacando a importância de serem incluídos ativamente no processo avaliativo. Conclui-se que poucos estudantes consideram a avaliação como um dispositivo que contribui para a crítica e emancipação.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Educação superior. Estudante. Educação Física.

Abstract: The study aims to identify and understand the meanings and interpretation that students from two initial teacher training programs in Physical Education in Uruguay (Instituto Superior de Educación Física and Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes) attribute to good assessment practices carried out by their instructors. Students from both institutes participated, and two data collection techniques were used: an online questionnaire completed by 192 students and 12 semi-structured interviews analyzed through theoretical categories. The results show that traditional evaluation approaches, focused on verifying learning, still dominate the programs, highlighting the importance of active inclusion in the evaluative process. The study concludes that few students view evaluation as a tool for critique and emancipation.

Keywords: Educational assessment. Higher education. Student. Physical Education.

NOTAS EDITORIALES

Este es un artículo publicado en Open Access bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Mariana Sarni: Investigadora y redactora principal del artículo.

Franco Cal Olges: Investigador y redactor principal del artículo.

Mauro Arosteguy: Investigador y corrector del artículo.

Ronildo Stieg: Investigador y corrector del artículo.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó con el apoyo de Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad de la República quien financió el proyecto.

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Los datos de investigación solo están disponibles previa solicitud.

CÓMO CITAR

SARNI, Mariana; STIEG, Ronildo; CAL OLGES, Franco; AROSTEGUY, Mauro. Opiniones del estudiantado sobre las buenas prácticas de evaluación en formación inicial de Educación Física uruguaya. **Movimento**, v. 31, p. e31033, ene./dic. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.142886>

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad de la República quien financió el proyecto.

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Ileana Wenez**

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.

**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES, Brasil.