
EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: Estudio comparativo entre licenciaturas de exactas y biológicas en una universidad brasileña y uruguaya

EDUCATIONAL ASSESSMENT IN TEACHER TRAINING: comparative study between exact and biological sciences courses at a brazilian and a uruguayan university

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: estudo comparativo entre os cursos de ciências exatas e biológicas em uma universidade brasileira e uruguaya

Arthur Romagna da Silva

Estudiante de doctorado en Educación, Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Brasil. Miembro del Instituto de Investigaciones en Educación y Educación Física (Proteoria). Sus principales líneas de investigación son: Formación del Profesorado, Evaluación Educativa y Currículo.

arthur.romagna0@gmail.com

 0000-0003-3686-2422

Ronildo Stieg

Doctor en Educación Física, Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Brasil. Miembro del Instituto de Investigaciones en Educación y Educación Física (Proteoria). Becario de Pós-Doctorado de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) del Programa Institucional de Pós-Doutorado - PIPD. Sus principales líneas de investigación son: Educación Física, Formación del Profesorado, Evaluación Educativa y Currículo.

ronildo.stieg@yahoo.com.br

 0000-0001-8698-4087

Mariana Sarni

Doctora en Educación Física por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora de la carrera de grado y posgrado en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF/UDELAR), Uruguay. Directora de la Línea de investigación Evaluación y evaluación en Educación Física. Beca ANNI- Nivel iniciación. Sus principales líneas de investigación son: Educación Física, Evaluación, Formación y Docente.

marianasarni@gmail.com

 0000-0002-9265-5658

Wagner dos Santos

Doctor en Educación por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Brasil. Profesor de la carrera de grado en Educación Física y de los programas de posgrado en Educación (PPGE/UFES). Director de Posgrado (PRPPG/UFES). Líder del Instituto de Investigación en Educación y Educación Física (Proteoria). Becario de Productividad en Investigación del CNPq - Nivel 2. Sus principales líneas de investigación son: en Evaluación Educativa, Formación Docente, Currículo y Políticas Educativas.

wagnercefd@gmail.com

 0000-0002-9216-7291

Recibido el: 17.04.2024

Aceptado el: 04. 03.2026. Publicado el: 29.06.2026.

RESUMEN

Este artículo analiza la prescripción para la enseñanza de la evaluación educativa en las carreras de formación del profesorado de Ciencias Exactas y Biológicas de dos instituciones públicas, la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil) y la Universidad de la República (Uruguay). De carácter cualitativo y exploratorio, implica el análisis de documentos y utiliza el software IRAMUTEQ como herramienta de apoyo para el análisis. Las fuentes incluyen ocho proyectos de cursos y 520 planes de asignaturas. Los resultados indicaron que en los cursos de la universidad brasileña, el tema está prescrito en los planes de estudio, mientras que en los cursos de la universidad uruguaya no aparece esta prescripción. Se concluye que la presencia o ausencia de la evaluación en los planes de asignaturas está relacionada con el perfil de egreso de cada carrera.

PALABRAS CLAVE: Evaluación educativa; Formación del profesorado; Estudio comparativo; Brasil; Uruguay.

Introducción

La formación inicial del profesorado constituye un espacio en el que se construye la identidad profesional docente. Es en esta etapa donde el alumnado en formación aprende a comprenderse a sí mismo y actuar como docente. Según Nóvoa (2017), este proceso de aprendizaje involucra tres dimensiones principales: la primera implica la necesidad de desarrollar la propia vida científica y cultural, favoreciendo una interacción más efectiva con estudiantes que aportan experiencias diversas. En segundo lugar, es esencial desarrollar un ethos profesional basado en una dimensión ética. Finalmente, el personal docente necesita comprender que el ambiente escolar está permeado por la incertidumbre y, en consecuencia, es impredecible, lo que indica la necesidad de estar preparado para enfrentar situaciones no convencionales con el fin de construir una identidad docente.

Ante esta perspectiva, Nóvoa (2017) reconoce la importancia de reformular el proceso de formación docente, centrándose en la creación de una formación profesional docente específica que valore un continuum profesional y se inspire en otras profesiones universitarias. Para ello, Nóvoa (2017) destaca que es fundamental construir un nuevo lugar institucional que acerque la profesión docente a las propias instituciones. El autor llama la atención sobre la urgencia de establecer un nuevo espacio institucional para la formación docente, promoviendo una conexión más estrecha entre la universidad y la escuela. Esto permitiría la construcción de nuevas conexiones que vayan más allá de la

relación tradicional entre estas instituciones. La práctica docente, de esta manera, se convierte en un espacio para la construcción, formación y producción de conocimientos de manera formativa, lo que significa asegurar que los futuros docentes adquieran conocimientos sustanciales sobre los contenidos curriculares, pedagógicos y didácticos, en los que la evaluación educativa juega un papel fundamental (Nóvoa, 2017).

La evaluación educativa, a su vez, engloba una variedad de elementos, momentos, contextos, funciones, agentes, conceptos, criterios y naturalezas (Stieg *et al.*, 2022). Esta práctica abarca diferentes ámbitos que determinan quién, cómo y para qué se realizan las evaluaciones, impactando en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los sistemas e instituciones educativas (Santos *et al.*, 2022).

La evaluación del aprendizaje se lleva a cabo dentro del aula e involucra tanto al profesor como al alumno, proporcionando información sobre el proceso educativo y ofreciendo evidencia de lo que el alumno ha aprendido. La evaluación institucional de la escuela, por otro lado, es un proceso que abarca a todos los involucrados en ella, con el objetivo de buscar niveles adecuados de mejora en función de los desafíos concretos que enfrenta la institución. Por otro lado, la evaluación de sistemas es externa y es vista como una herramienta para monitorear el desempeño global de las redes educativas, con el objetivo de establecer series históricas e identificar tendencias en el tiempo (Puppim Lopes, Stie, Santos, & 2024).

De esta manera, la evaluación educativa se ve como un campo de estudio amplio, con conceptos que varían entre diferentes países y enfoques, y que se integra en la práctica pedagógica de los docentes en diferentes niveles educativos. En este sentido, el interés por esta área de investigación se suscitó a partir de iniciativas de investigadores que han revelado la importancia de la evaluación educativa en la formación inicial del profesorado, contribuyendo a la comprensión de la constitución del campo de la evaluación (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Santos *et al.*, 2022). Estos hallazgos son fundamentales para identificar redundancias, omisiones, tendencias pasajeras y debilidades que, bien consideradas, contribuyen al reconocimiento del tema en el ámbito científico e indican caminos para su fortalecimiento en la comunidad académica.

En Brasil, estudios recientes que analizan la presencia de la evaluación en los currículos y en la enseñanza en contextos de formación inicial del profesorado resaltan la importancia de asignaturas específicas sobre el tema y la necesidad de su oferta y discusión en las carreras de pregrado. Los autores destacan que dichas asignaturas permiten a los futuros docentes comprender los diferentes aspectos que involucran los

procesos de evaluación educativa, sus ramificaciones, contextos e implicaciones profesionales (Möller & Gómez, 2014; Stieg *et al.*, 2022).

En Uruguay, los estudios sobre evaluación se han centrado en investigaciones que abordan la evaluación en el contexto de la educación física escolar, el aprendizaje sobre la evaluación en la formación docente y la relación entre teoría y práctica de evaluación (Stieg *et al.*, 2024).

Es importante resaltar que el interés académico por los estudios sobre evaluación educativa y formación inicial del profesorado no se limita a América Latina. Se han realizado investigaciones en países como Australia y Nueva Zelanda (Penney *et al.*, 2009), España (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) y Inglaterra (Baird *et al.*, 2014), lo que señala la necesidad de una mayor discusión sobre el tema en países de América Latina.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar la prescripción de la evaluación educativa en los currículos prescritos (Sacristán, 2000) de los cursos de formación del profesorado en dos Instituciones de Educación Superior (IES) públicas diferentes: la Universidad Federal de Espírito Santo (Ufes/Brasil) y la Universidad de la República (Udelar/Uruguay), con foco en carreras de Ciencias Exactas (Matemáticas, Química y Física) y Ciencias Biológicas. Esto cobra relevancia ya que, en los últimos resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2022, estos países obtuvieron calificaciones por debajo del promedio en Matemáticas y Ciencias en comparación con los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Considerando estos resultados, surge la pregunta: ¿Estudian los futuros docentes de estas áreas, el tema de la evaluación educativa durante su formación? Así, el estudio centrado en la formación inicial del profesorado y la evaluación educativa pretende ayudar en la discusión de cómo las carreras de pregrado han articulado estos temas con miras a la futura práctica docente. El estudio del tema de manera comparada permitirá profundizar en los objetos de estudio relacionados con la evaluación educativa, estableciendo un diálogo con las problemáticas de evaluación que se presentan en los sistemas educativos y la formación docente, abarcando dos IES públicas de América del Sur.

Metodología

Se caracteriza por ser una investigación cualitativa y exploratoria (Creswell & Clark, 2013), que asume el análisis crítico-documental (Bloch, 2001) como enfoque teórico-metodológico, y también se fundamenta en el método comparativo en educación (Ferrer, 2002). Se utilizaron como fuentes los proyectos de carreras y planes

de asignatura (PAs), entendidos aquí como currículos prescritos (Sacristán, 2000), de las carreras de Ciencias Exactas (Matemáticas, Física y Química) y Ciencias Biológicas de Ufes/Brasil y Udelar/Uruguay, en el año 2022.

Cabe señalar que este estudio está vinculado a dos proyectos que recibieron financiación: uno del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) denominado *Avaliação educacional na formação de professores em instituições da América Latina (Convocatória Bolsa Produtividade em Pesquisa – Chamada CNPq nº 4/2021, proceso: 316377/2021-0)* y otro del Aviso PIMCEU 2021 denominado *La enseñanza de la evaluación en la formación del profesorado de la Universidad de la República – Uruguay*, respaldado por el gobierno federal de Uruguay. Ambos se desarrollan en colaboración entre investigadores de la Ufes de Brasil y la Udelar de Uruguay.

En la primera parte de los resultados, se hizo una distinción entre lo que significa la formación inicial del profesorado y cómo se organiza en los contextos nacionales en los que se ubican las IES (Brasil y Uruguay).

Luego de esta primera etapa, se realizó la recolección de datos en las dos IES a partir de los Programas de carrera y PAs, siendo necesario realizar búsquedas en los sitios web de las carreras, considerando los siguientes criterios: a) ser un curso de formación docente en Ciencias Exactas (Matemáticas, Química y Física) o Ciencias Biológicas; b) tener PAs disponibles en línea; y c) haber prescrito la evaluación educativa en alguna parte de estos PAs.

Para ayudar en el análisis de estas fuentes, se utilizaron el software *Microsoft Office Excel* y la *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ). En Excel se organizaron los datos cuantitativos referentes al número de PAs que prescribieron la evaluación educativa. A su vez, se utilizó IRAMUTEQ para ayudar en la organización de los datos cualitativos, con base en lo prescrito en los PAs. Inicialmente, se seleccionaron los títulos, temarios, objetivos y/o contenidos que abordaban el tema en los PAs. Estos elementos fueron organizados en dos archivos en formato de bloc de notas (uno para cada IES) y, luego de ser enviados a IRAMUTEQ, permitieron generar las Figuras 2, 3, 4 y 5, que corresponden a las nubes de palabras y de similitudes. Las representaciones visuales a través de las nubes permitieron identificar palabras que se repiten al menos tres veces en el conjunto de datos analizado. El análisis de similitud permitió identificar combinaciones entre palabras, produciendo clústeres (conjuntos de palabras) que indican conexiones entre ellas (Camargo & Justo,

2013), además de mostrar indicios de cómo se prescribe el tema para la enseñanza en estos contextos de formación.

Al igual que Ferrer (2002), entendemos que, para realizar un estudio basado en aspectos comparativos entre dos contextos, el investigador necesita analizar las partes de forma aislada para luego integrarlas y establecer comparaciones, respetando las características culturales de los sistemas educativos y las concepciones formativas específicas de las áreas de formación, principalmente en lo que respecta a la prescripción de la enseñanza de la evaluación en las carreras de pregrado.

Destacamos que durante el proceso de análisis de las fuentes, no nos interesaba juzgarlas, sino interrogarlas para comprender sus intenciones (Bloch, 2001). Al explorar los documentos, analizamos las pistas dejadas por las fuentes y las intenciones de quienes las produjeron (Ginzburg, 1989). En este sentido, resulta relevante presentar una descripción de los caminos metodológicos adoptados en esta investigación, así como del proceso de análisis de datos, teniendo en cuenta la relación entre el resultado final del trabajo y los enfoques seleccionados para su producción.

Resultados y Discusión

La formación docente en los contextos brasileño y uruguayo

Considerando que este es un estudio comparado (Ferrer, 2002), fue necesario realizar un análisis de la formación de profesores existente en cada contexto investigado (Ufes/Brasil y Udelar/Uruguay), entendiendo que ocurre de manera diferente en los países donde se encuentran las IES investigadas. En Brasil, por ejemplo, la formación de nivel universitario, es ofrecida generalmente en universidades y facultades (públicas y privadas), según la Ley n° 9394, Art. 62 (Brasil, 1996). Mientras tanto, en Uruguay, la formación universitaria está pasando por un proceso de universitarización (Teixeira, 2022), regulado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), según lo indica la Ley n° 18.347, a diferencia de otros países, donde el Ministerio de Educación (MEC) tiene esta función. Para comprender cómo se organiza el sistema de formación en los contextos brasileño y uruguayo, se ha elaborado la Figura 1.

Figura 1

Niveles educativos en Brasil y Uruguay



Nota. Elaboración propia (2024).

La Figura 1 muestra diferencias significativas en la educación obligatoria entre los dos países. Por ejemplo, en cuanto a los períodos de tiempo reservados para la educación primaria y secundaria, son distintos en cada país. En Brasil, la educación primaria se divide en dos ciclos: educación primaria I (cinco años de duración) y educación primaria II (cuatro años de duración). En Uruguay, esta división en dos ciclos solo se aplica a la educación secundaria, que se divide en educación secundaria (tres años de duración) y educación media superior (tres años de duración).

En cuanto a la formación inicial del profesorado, en Uruguay los docentes que trabajan en la educación obligatoria se forman en institutos de formación inicial docente, administrados por la ANEP (Mancebo, 2019), mientras que en Brasil esta formación es ofrecida directamente por universidades y facultades. Sin embargo, aunque existe una configuración diferente en la provisión de formación inicial docente, algo común en ambos países es que para enseñar en universidades públicas es necesario que el candidato complete un posgrado y obtenga un título específico (maestría y/o doctorado) para obtener una plaza permanente en estas instituciones. Por otro lado, en facultades privadas se contrata a docentes con formación de pregrado y con una titulación máxima que puede ser especialización, maestría o doctorado.

Considerando esto, Ufes/Brasil y Udelar/Uruguay ofrecen cursos de posgrado, pero se diferencian en el tipo de formación que cada carrera de pregrado proporciona (en este caso, Ciencias Exactas y Ciencias Biológicas). En Ufes/Brasil, las carreras están orientadas principalmente hacia la Educación Obligatoria, mientras que en

Udelar/Uruguay la formación se centra en algunos contextos docentes, pero principalmente en la formación de investigadores, como se indica en sus sitios web.

Configuración de la evaluación educativa en los currículos de Ufes/Brasil y Udelar/Uruguay

Un segundo análisis en este estudio se centró en las prescripciones de los PAs de las carreras de Ciencias Exactas y Biológicas de Ufes/Brasil y Udelar/Uruguay. Esto reveló la inclusión de la evaluación educativa en algunas asignaturas y carreras, mientras que en otros no, como se muestra en la Tabla 1. Esta tabla presenta el número de PAs revisadas y aquellas que incluyen la prescripción para la enseñanza de la evaluación educativa.

Tabla 1
Número de PAs consultados por carrera e IES

Carreras	Ufes/Brasil		Udelar/Uruguai	
	PAs consultados	PAs que prescriben la enseñanza de la evaluación	PAs consultados	PAs que prescriben la enseñanza de la evaluación
Matemáticas	199	19	49	0
Química	186	24	216	0
Física	200	16	58	0
Ciencias Biológicas	212	29	109	0
Total	797	88	432	0

Nota. Elaboración propia (2024).

Con base en la Tabla 1, se observa que las ofertas de asignaturas obligatorias (aquellas que todos los estudiantes deben cursar) y optativas (asignaturas específicas que los estudiantes pueden elegir según su interés) en los cuatro cursos de Ufes/Brasil suman 797 PAs. Este escenario destaca el elevado número de asignaturas en las carreras de Matemáticas (199), Física (200), Química (186) y Ciencias Biológicas (212). Sin embargo, el número de PAs que prescriben la enseñanza de evaluación educativa en alguna parte del plan incluye 88 PAs en las carreras de Ufes/Brasil.

Por otro lado, en las carreras analizadas en Udelar/Uruguay llama la atención la variación en el número de asignaturas ofertadas por curso, que va desde 49 materias en Matemáticas, 58 en Física, 109 en Ciencias Biológicas hasta 216 en Química. Es relevante destacar que en la carrera de Química, de las 216 asignaturas totales, la mayoría (195) son optativas para los estudiantes, mientras que solo 21 son obligatorias.

Al comparar estos números con los datos obtenidos de las carreras de Udelar/Brasil, queda evidente que, aunque Udelar/Uruguay presenta un alto número de asignaturas (432), no hay indicación del tema de la evaluación educativa en la mayoría

de los PAs como contenido a ser enseñado. En contraste, en relación a los PAs de Ufes/Brasil, todas las asignaturas de Udelar/Uruguay incluyen un tema específico sobre cómo se realizará la evaluación, detallando los objetivos y la función de este proceso en la asignatura.

En Ufes/Brasil, a pesar de tener un número considerable de materias que prescriben la enseñanza de la evaluación (88), solo dos de ellas (Metodología y Evaluación en la Enseñanza de la Química – Química; y Métodos de Evaluación con TI – Ciencias Biológicas) presentan el tema en el título, demostrando que son las únicas que realmente se enfocan en el tema de la evaluación educativa. En las demás asignaturas (86), la temática se aborda en discusiones más generales en los PAs, articulándose con otros aspectos didáctico-pedagógicos como la planificación y las prácticas docentes. También se identificó que los PAs de Ufes/Brasil no indican un tema sobre cómo se realizará la evaluación, a diferencia de lo presentado en Udelar/Uruguay.

Figura 2

Nube de palabras de prescripciones de la evaluación en PAs de Ufes/Brasil



Nota. Elaboración propia (2024).

Es posible observar, a través de la Figura 2, el protagonismo de la palabra *avaliação* como parte central de la nube. Además, aparecen con cierta frecuencia otras palabras como *ensino*, *aprendizagem*, *educação básica*, *estágio* (prácticas pre-profesionales) y *metodología*. Estos términos representan temas pedagógicos recurrentes en las carreras de pregrado de Ufes/Brasil, como Prácticas Supervisadas,

Didáctica y Política y Organización de la Educación Básica (POEB). Estas asignaturas constituyen la base pedagógica para la formación docente en Ufes/Brasil y son obligatorias en los programas de pregrado de la universidad. Es en estas asignaturas donde se discute con mayor profundidad la evaluación educativa, como se puede verificar en los fragmentos de los PAs,

Avaliação e planejamento (Ufes/Brasil, Prácticas Supervisadas en Educación Primaria I, 2017, p. 41, traducción nuestra).

Avaliação da aprendizagem (Ufes/Brasil, Prácticas Supervisadas I, 2018, p. 37, traducción nuestra).

Avaliação de aprendizagem: critérios e instrumentos (Ufes/Brasil, Didáctica, 2021, p. 43, traducción nuestra).

Discutir o atendimento educacional no Brasil e no Espírito Santo, bem como os padrões de qualidade e as avaliações sistêmicas do ensino brasileiro (Ufes/Brasil, Política y Organización de la Educación Básica, 2019, p. 33).

Componentes do processo de ensino e de aprendizagem: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, avaliação e relação professor-aluno (Ufes/Brasil, Didáctica, 2019, p. 42).

En este sentido, notamos una alineación entre la evaluación y las asignaturas pedagógicas comunes entre las carreras. Para profundizar en las discusiones sobre lo que se prescribe en relación con la enseñanza de la evaluación educativa en las asignaturas de las carreras de Ufes/Brasil, creamos la Figura 3 que representa la similitud entre las palabras, buscando observar esa relación entre las prescripciones de las asignaturas.

planificación y conocimiento, mostrando así los PAs que abordan estos aspectos en las diferentes carreras.

De esta manera, el segundo conjunto de clústeres se centra en los términos asociados con la asignatura de Prácticas Supervisadas, sin importar la carrera específica. En este caso, términos como *alumno, profesor, clase, enseñanza, elaboración y proyecto desarrollado* son algunos de los más representativos dentro de estas asignaturas. Otro grupo de PAs aborda la evaluación en un contexto más amplio de la enseñanza, tratando temas que van desde la evaluación institucional y de sistemas hasta el desarrollo del estudiante como futuro docente. Ejemplos de materias que se relacionan con estos temas son Gestión de la Educación Básica, Práctica Docente en Ciencias Naturales y Métodos de Evaluación con TI.

El tercer grupo de palabras se refiere principalmente a las evaluaciones de los sistemas presentes en los PAs, estableciendo relaciones sobre cómo estas políticas educativas pueden funcionar como mecanismos para discutir la educación en su conjunto y en particular. Esto se evidencia en los objetivos de la asignatura Política y Organización de la Educación Básica, ofrecida en la carrera de Química, que incluye la discusión sobre los servicios educativos en Brasil, así como los estándares de calidad y evaluaciones sistémicas de la educación brasileña (Ufes/Brasil, Política y Organización de la Educación Básica, 2018, p. 29, nuestra traducción).

Por otro lado, como se muestra en la Tabla 1, no fue posible identificar la presencia de una prescripción para la enseñanza de la evaluación educativa en ninguna de las asignaturas analizadas dentro de las carreras de Licenciatura en Ciencias Exactas y Biológicas de Udelar/Uruguay.

Por lo tanto, en contraste, el análisis de las carreras en Udelar/Uruguay puede basarse en la evidencia que explica por qué no se enseña la evaluación educativa en las carreras de Ciencias Exactas y Biológicas, junto con el debate sobre la importancia de abordar este tema.

Además, al analizar PAs de las carreras de Udelar/Uruguay, se observó la propuesta de evaluación denominado "Sistema de Ganancia". Para presentar lo que incluye este sistema, se elaboró la Figura 4.

La evaluación del curso corresponderá a la nota del parcial integrador final (50 de carácter individual) y a la nota de las presentaciones orales sobre biofármacos (50). Con una nota de 3 sobre 12, el curso se aprueba y se obtiene la ganancia a examen. Con una nota de 6 sobre 12, el examen se exonera y la nota del curso pasa a ser la nota final de la asignatura (Carrera de ciencias biológicas, Udelar/Uruguay, Biofármacos, 2022, p. 5).

Según los fragmentos, se desprende que las formas de evaluación señaladas como instrumentos movilizados en las asignaturas incluyen: *examen, test, informe, presentación, exámenes variados (práctico, final, global, escrito, oral, parcial), seminario, cuestionario y ejercicio*. Estos ejemplos revelan una amplia variedad de formas de evaluar a los estudiantes. Para establecer una aproximación entre los términos presentados en la Figura 4, se produjo una similitud de palabras (Figura 5).

La Figura 5 indica tres grupos (clústeres) que implican tres palabras principales: evaluación, curso y estudiante. En el primer caso, el clúster se refiere a los medios que se utilizarán dentro de los PAs para movilizar evaluaciones. En este sentido, términos como plataforma, conocimiento, objetivo, formato, contenido, análisis e información son algunos ejemplos. En el segundo caso, se observa la indicación más recurrente de formas concretas de producción de registros evaluativos, compuestos por palabras como examen teórico, examen parcial, trabajo, examen final, juego, ejercicio y pruebas escritas.

reproducir los mismos métodos de evaluación a los que fueron sometidos cuando eran estudiantes.

Por estos factores, es importante priorizar la inclusión del tema de la evaluación educativa en la formación de los estudiantes universitarios, asegurando que sea parte integral del plan de estudios. Al adoptar este enfoque, los futuros docentes estarán más familiarizados e involucrados con el tema a lo largo del curso, lo que aumentará la probabilidad de aplicarlo en sus actividades en las instituciones educativas donde se desempeñen profesionalmente en el futuro (Chepyator-Thomson & Liu, 2003).

Ante los hallazgos surge la pregunta: ¿qué significa pensar en una formación inicial docente que no brinde a los estudiantes oportunidades para enseñar la evaluación educativa y experimentar en la práctica? Considerar la enseñanza como algo que ocurre en la interacción entre teoría y práctica implica ofrecer asignaturas que se enfoquen únicamente en teorías y conceptos, lo cual puede tener implicaciones para el proceso formativo de los estudiantes, limitando las oportunidades concretas para esta práctica. En este contexto, los cursos de formación inicial del profesorado representan un momento importante y significativo para diseñar las futuras prácticas pedagógicas de los docentes, destacando la importancia de realizar evaluaciones dentro de este proceso (Chepyator-Thomson & Liu, 2003).

Estudiar, conocer y reflexionar sobre las prácticas de evaluación requiere acciones realizadas por los estudiantes en el proceso de formación, favoreciendo nuevas formas de ser y aprender a ser docente (Larrosa, 2020). En la misma línea, se enfatiza la urgencia de que las carreras de formación docente adopten el tema de la evaluación como eje central de enseñanza, comprendiendo su importancia y discutiendo posibilidades evaluativas concretas que fortalezcan sus competencias docentes, considerando su aplicación en el contexto de la educación básica (Stieg, 2022).

A partir de estos hallazgos, se entiende que la evaluación se caracteriza como un tema recurrente en diversas carreras de educación superior (Molloy, Boud, & Henderson, 2020). Aunque puede considerarse un sistema algo más complejo, Slingerland y Weeldenburg (2019) argumentan que la integración entre teoría y práctica en la evaluación para el aprendizaje durante las carreras de formación docente facilita intervenciones específicas que pueden ser planificadas, implementadas y evaluadas en situaciones reales.

Si bien los datos de este estudio revelaron la presencia de prescripciones para la evaluación docente en un curso (Ufes/Brasil) y la forma de materializar esa evaluación en otro (Udelar/Uruguay), defendemos la importancia de las asignaturas que integran la

teorización y la materialización de la evaluación, enriqueciendo la formación de los estudiantes y ampliando su comprensión y proyección hacia diferentes contextos, incluidas las evaluaciones institucionales que consideran la organización didáctico-pedagógica y los exámenes estandarizados que se hacen cada vez más presentes en diferentes contextos (Guerra & Ribeiro, 2019; Stieg *et al.*, 2024).

Se destaca la relevancia de comprender las implicaciones de la evaluación educativa, especialmente las de gran escala, en la práctica docente diaria en diversas realidades de América Latina (Rodrigo & Moyano, 2023; Diker, Briscioli, & Stoppani, 2023; Sánchez-Amaya, 2023; Salsamendi & Peri, 2023). En este sentido, preparar a los futuros docentes para entender los alcances de la evaluación tanto en su aspecto conceptual como práctico es cada vez más necesario. Esto implica pensar, planificar, proporcionar experiencias y facilitar espacios de discusión en las carreras de formación docente que abarcan todo el currículo escolar (Stieg & Santos, 2025; Stieg *et al.*, 2025).

Así, a través del análisis de los PAs disponibles, se pudo identificar que el personal docente de Udelar/Uruguay especifican los procedimientos de evaluación en cada materia (llamado Sistema de Ganancia), lo que lo caracteriza como un factor interesante y diferente en comparación con lo presentado en Ufes/Brasil. Al mismo tiempo, no fue posible identificar ninguna prescripción para la enseñanza sobre evaluación educativa en los objetivos y/o contenidos de los PAs.

Consideraciones finales

Este estudio tuvo como objetivo analizar lo que las carreras de Ciencias Exactas y Biológicas de Ufes/Brasil y Udelar/Uruguay han prescrito para la enseñanza de la evaluación educativa en los PAs que integran esas carreras. En este sentido, identificamos que en el caso de las carreras de Ufes/Brasil, 88 asignaturas presentan prescripciones para la enseñanza de la evaluación educativa en alguna parte de los PAs. Considerando los diferentes ámbitos de esta evaluación (aprendizaje, institucional y de sistemas), los resultados mostraron que la prescripción de la evaluación del aprendizaje fue más frecuente en comparación con los otros ámbitos. Por otro lado, identificamos que en el caso de las carreras de pregrado de Udelar/Uruguay, de un total de 432 asignaturas ofrecidas en las cuatro carreras, ninguna prescribe en sus PAs, objetivos y/o contenidos la enseñanza de los ámbitos la evaluación educativa.

Se comprende que, en el caso de las carreras de Ufes/Brasil, los PAs que prescriben la enseñanza de los ámbitos de evaluación educativa son generalmente comunes entre los cursos, especialmente aquellas que tienen un enfoque pedagógico

orientado a la educación básica y que son obligatorias en las carreras de pregrado. Algunos ejemplos de estas materias son Política y Organización de la Educación Básica, Didáctica y Práctica Supervisada. Es importante destacar que en estas carreras solo existen dos asignaturas específicas de evaluación educativa: Metodología y Evaluación en la Enseñanza de la Química, y Métodos de Evaluación con TI (Ciencias Biológicas).

Otro resultado obtenido a través del análisis de las fuentes fue que, en el caso de las cuatro carreras de pregrado ofrecidas en Udelar/Uruguay, no se identificó ninguna asignatura que prescriba la enseñanza de la evaluación educativa en sus contenidos programados y/o objetivos. Estos datos indican que una de las razones que llevan a este resultado puede estar relacionada con el hecho de que las carreras en estas áreas que ofrece Udelar/Uruguay, aunque habilitan para la docencia, están más orientadas hacia la formación como investigador y, en algunos casos, habilitan para el ejercicio como docente de educación superior en la propia institución, lo que justifica en parte la ausencia de esta prescripción en los PAs de las carreras aquí analizados.

Al realizar análisis comparativos de las carreras de ambas universidades, se encontró que en Ufes/Brasil la evaluación educativa está prevista en sus PAs como contenido a enseñar, tanto en los contenidos programados como en los objetivos, por otra parte no señala cómo serán evaluados los estudiantes en cada materia. En Udelar/Uruguay, por otro lado, se identificó un enfoque contrario, ya que los PAs incluyen un tema específico sobre cómo se llevará a cabo el proceso de evaluación (Sistema de Ganancia), mientras que los ámbitos de la evaluación educativa no están prescritos como contenidos de enseñanza.

Por lo tanto, surgen las preguntas: ¿Las carreras de formación inicial docente en Ufes/Brasil y Udelar/Uruguay abordan adecuadamente el tema de la evaluación educativa? ¿Se implementa efectivamente lo estipulado en los PAs? En cuanto a Udelar/Uruguay, ¿existe preocupación por parte del personal docente por incluir el tema de la evaluación educativa en sus asignaturas, considerando que sus procedimientos de evaluación han sido identificados en todos los PAs? Además, dado que la formación docente en Udelar/Uruguay tiene como objetivo preparar a las personas para trabajar en la educación superior y no se aborda el tema de la evaluación educativa, es pertinente cuestionarse si los institutos de formación docente administrados por la ANEP comparten estas preocupaciones.

Estas preguntas quedan abiertas al finalizar este estudio, pero pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones que establezcan un diálogo con el personal docente y estudiantes de estas carreras de formación docente. El objetivo es

comprender en qué medida las presencias y ausencias identificadas en este estudio reflejan lo que realmente presentan los PAs. Al mismo tiempo, es necesario analizar otras carreras de formación docente, especialmente aquellas que se ofrecen en el ámbito de los institutos de formación docente en Uruguay y facultades privadas de Brasil que proporcionan formación específica para la docencia en educación básica.

Referencias

- Baird, J., et al. (2014). *Assessment and learning: State of the field review*. Knowledge Center for Education.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia, 21*(2), 513–518.
- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003). Pre-Service Teachers' reflections on Student Teaching Experiences: lessons learned and suggestions for reform in pete programs. *Physical Educator, 60*(2), 2-12.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Penso.
- Diker, G., Briscioli, B., & Stoppani, N. (2023). La institucionalización de la evaluación educativa en Argentina: Disputas por sus sentidos y usos. *Jornal de Políticas Eduacionais, 17*, 1–25. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.92216>
- Ferrer, F. J. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras.
- Guerra, M. G. G. V., & Ribeiro, W. L. (2019). Avaliação de cursos a partir do SINAES: Uma análise para melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba. *Revista Educação em Questão, 57*(53), 1–26. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17064>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor: Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: La institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005–2019).

- Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 85–104. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882>
- Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la Educación*, (41), 17–49. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n41.58>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centered framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Penney, D., et al. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Puppín Lopes, I., Stieg, R., & Santos, W. dos. (2024). Evaluaciones educativas a gran escala en los estados de Espírito Santo y Baja California: especificidades y aproximaciones entre Paebes y Exeims-BC. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(52), 124-141. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2349>
- Rodrigo, L., & Moyano, I. R. (2023). Introducción. Treinta años de evaluaciones educativas en América Latina: Características, límites y desafíos. *Jornal de Políticas Eduacionais*, 17, 1–9. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i0.93696>
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Salsamendi, G., & Peri, A. (2023). No por mucho pesarla, la vaca engorda: Reflexiones sobre evaluación educativa en un país ganadero como Uruguay. *Jornal de Políticas Eduacionais*, 17, 1–20. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.92180>
- Sánchez-Amaya, T. (2023). Tres décadas de evaluación educativa en Colombia. *Jornal de Políticas Eduacionais*, 17, 1–19. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i0.92187>
- Santos, W. dos., Gama, J. C. F., Paula, S. C. de., & Stieg, R. (2022). Produção acadêmica sobre avaliação na formação de professores da América Latina. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 33, e08045. <https://doi.org/10.18222/eae.v33.8045>
- 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 [Tese de doutorado em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo].

- Stieg, R., Sarni, M., & dos Santos, W. (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>
- Stieg, R., Gama, J. C. F., Fernández, B. E. C., y Santos, W dos. (2025). Evaluación y formación en educación física: Concepciones y proyecciones de futuras personas docentes en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-35. [https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60571Autor, et al.](https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60571Autor_et_al) (2023).
- Stieg, R., Gama, J. C. F., Sarni, M., & Santos, W. dos. (2024). Experiencias Evaluativas de Estudiantes en Cursos de Formación de Profesores de Educación Física en Colombia y Uruguay. *Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas*, 25(1), 40–50. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n1p40-50>
- Stieg, R. et al. (2022). A prescrição para o ensino das tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-33.
- Slingerland, M., & Weeldenburg, G. (2019). Authentic learning tasks and assessment in physical education teacher education. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 530–535. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1770>
- Teixeira, E. (2022). Historia y presente de la formación de profesores en Uruguay. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 8(1), 18–37.
- Villas Boas, B. M. F., & Soares, S. L. (2016). O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. *Caderno Cedes*, 36(99), 239–254. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160250>

ABSTRACT

This article analyzes the inclusion of educational assessment in Exact and Biological Sciences teacher training programs at Federal University of Espírito Santo (Brazil) and University of the Republic (Uruguay). Qualitative and exploratory research was conducted, involving document analysis and utilizing the IRAMUTEQ software for assistance in analysis. The study examined eight course syllabi and 520 course outlines. The results indicate that while educational assessment is prescribed in the course outlines of the Brazilian university, it is absent from those of the Uruguayan university. It is concluded that the presence or absence of assessment in curricula correlates with the graduate profile of each course and university.

KEYWORDS: Educational assessment; Teacher training; Comparative study; Brazil; Uruguay.

RESUMO

Este artigo analisa a prescrição para o ensino da avaliação educacional nos cursos de formação de professores de Ciências Exatas e Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) e da Universidad de la República (Uruguai). De natureza qualitativa e exploratória, o estudo envolve análise documental e utiliza o software IRAMUTEQ como ferramenta auxiliar para análise. As fontes são oito projetos de curso e 520 planos de disciplina. Os resultados indicaram que, nos cursos da universidade brasileira, o tema é prescrito nos planos de disciplina; por outro lado, nos cursos da universidade uruguaia, essa prescrição não aparece. Conclui-se que a presença ou ausência da avaliação nos currículos está relacionada com o perfil de formação de cada curso e universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação educacional; Formação de professores; Estudo comparado; Brasil; Uruguai.