

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EVALUADO EN EXÁMENES ESTANDARIZADOS NACIONALES EN AMÉRICA Y EUROPA

**Pablo Mattos Santos¹, Ronildo Stieg², Marciel Barcelos³,
Amarílio Ferreira Neto⁴, Wagner Dos Santos⁵**

RESUMEN

La cultura de los exámenes aplicados a gran escala es cada vez más recurrente en los sistemas educativos de diferentes países, desde la educación básica hasta la educación superior. Por lo tanto, el campo académico de las evaluaciones ha indicado la necesidad de profundizar en las discusiones acerca de estas evaluaciones. En ese caso, el artículo tiene como objetivo analizar cuáles son los exámenes estandarizados nacionales destinados a estudiantes de educación secundaria en países de América y Europa que evalúan la Educación Física. Concretamente, se dedica a comprender y comparar los años de su creación e implementación en la Educación Física, así como los contenidos evaluados. De carácter cualitativo, se configura como una investigación documental y exploratoria basada en los documentos oficiales de 10 exámenes aplicados en 21 países. Los resultados muestran tres aspectos importantes: a) la cultura de los exámenes se ha formado a lo largo de más de dos siglos, comenzando en los países europeos; b) la inclusión de la Educación Física en estos exámenes se ha dado de forma paulatina, aunque tardía; c) la forma de entender el área y los contenidos evaluados tienen algunas similitudes, principalmente en el énfasis que se da al deporte.

En conclusión, la mayoría de estos exámenes están diseñados para proporcionar una calificación y certificación profesional que permita al alumnado continuar sus estudios en la educación superior. Además, existen iniciativas para dar importancia a componentes curriculares como la Educación Física en las políticas nacionales de evaluación, lo que refuerza cuestionamientos sobre las intenciones subyacentes a estos exámenes en cada contexto particular, especialmente en el conjunto de países que conforman los continentes americano y europeo.

Conceptos clave: exámenes estandarizados, escuela secundaria, Educación Física, América, Europa.

1 Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória, Brasil. Contacto: pabloms40@gmail.com

2 Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória, Brasil. Contacto: ronildo.stieg@yahoo.com.br

3 Universidad Federal de Tocantins, Palmas, Brasil. Contacto: marcielbarcelos@gmail.com

4 Universidad Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Contacto: amariliovix@gmail.com

5 Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória, Brasil. Contacto: wagnercefd@gmail.com

PHYSICAL EDUCATION AS A CURRICULAR COMPONENT ASSESSED IN NATIONAL STANDARDIZED EXAMS IN AMERICA AND EUROPE

ABSTRACT

The prevalence of large-scale examinations in educational systems worldwide, from primary to higher education, has prompted increased attention in the academic discourse assessments. This article addresses the imperative to delve deeper into discussions surrounding these evaluations, focusing on national standardized exams designed for secondary education students in American and European countries. Employing a qualitative approach, this study takes the form of documentary and exploratory research, analyzing official documents of 10 exams applied in 21 countries. The results reveal three key aspects: a) the establishment of exam culture for over two centuries, originating in European countries; b) the progressive inclusion of Physical Education as an evaluated curricular component, though belatedly; c) similarities in the understanding of the subject area and the evaluated contents, with a predominant emphasis on sports. The study concludes that the majority of these exams aim to provide professional qualification and certification for further education. Moreover, there are initiatives aimed at elevating the significance of curricular components such as Physical Education in national evaluation policies. This raises questions regarding the underlying intentions of these exams in specific contexts, particularly within the diverse group of countries across the American and European continents.

Key concepts: Standardized Exams, High School, Physical Education, America, Europe.

Introducción

Las pruebas estandarizadas, utilizadas como instrumentos de medida para elevar la calidad educativa, han ocupado un lugar central en las políticas internacionales (Monarca, 2020). Para Marques, Stieg y Santos (2020a), estas evaluaciones a gran escala tienen diferentes nomenclaturas según los contextos y el periodo en los que se desarrollan. En los Estados Unidos surgieron como pruebas educativas estandarizadas (Thorndike, 2018), pruebas de evaluación del comportamiento (Tyler, 2013) y evaluación de programas (Worthen, Sander & Fitzpatrick, 2004). En Brasil, Chile, Francia, Inglaterra, Gales y Portugal reciben el nombre de evaluaciones de sistemas educativos (Arancibia, 1997; Gipps, 1998; Almeida, 2005; Fernandes, 2007; Silva, 2010; Sudbrack & Cocco, 2014; Ferreira, 2015).

Específicamente, en algunos países latinoamericanos se ha dado un proceso de expansión y consolidación de exámenes de gran escala a nivel nacional (Zacarías, 2018). Si bien los resultados de algunas evaluaciones pueden ser utilizados para diferentes finalidades, como certificar al alumnado al finalizar la secundaria, regular los procesos de ingreso a la educación superior, medir el impacto de un proyecto de mejora educativa y/u ofrecer el pago de bonos especiales a docentes, una cuestión común a todas estas políticas de evaluación corresponde a que todas tienen dos propósitos: por un lado, la idea de *accountability* o rendición de cuentas; por otro, obtener insumos con el discurso de que ayudarán a proyectar mejoras en la calidad de la educación (Ferrer, 2006; Zacarías, 2018; Remolina-Caviedes, 2019; Guedes & Beiruth, 2021). Según Zacarías (2018), con el transcurso de los años a estas evaluaciones, además de las habilidades cognitivas típicamente evaluadas (las habilidades de lectura, escritura y cálculo), se han agregado habilidades digitales y socioemocionales, al mismo tiempo que ha habido una ampliación en el número de sujetos evaluados.

De diversa procedencia y con características bien definidas, Brown (2021) señala que las propuestas de evaluación educativa pueden entenderse a partir de tres conceptos: evaluación del

aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje. A partir de esta comprensión, es posible asociar los exámenes estandarizados con la idea de una evaluación del aprendizaje, ya que es a través de ella que, al final de una secuencia didáctica, se resume lo que el alumnado ha aprendido, dominado o comprendido sobre los contenidos (Brown, 2021).

Específicamente, estas propuestas se basan en políticas que buscan dar visibilidad al desarrollo del sistema educativo en los países que participan en evaluaciones de esta naturaleza (Zanardini, Zanardini, Pesce & Deitos, 2021). La evaluación del alumnado, asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje, es un elemento fundamental tanto para mejorar la calidad de la educación como para establecer sistemas coherentes, de forma que el objetivo final no sea solo asignar una nota al alumnado (Eurydice, 2010).

Se comprende que los exámenes estandarizados tienen diferentes objetivos, los cuales están dirigidos a: a) evaluar el desempeño del alumnado; b) garantizar la realización obligatoria de una etapa de enseñanza; c) facilitar el ingreso a la universidad o la selección de estudiantes para otros niveles educativos; d) monitorear la calidad de la educación; e) contribuir la creación de políticas educativas en las diferentes etapas educativas; f) reconocer problemas y carencias en los sistemas educativos (Marques, Stieg & Santos, 2020a; Santos et al., 2021).

Al identificar este escenario, se consideró importante contribuir a la discusión del tema para comprender cuáles son los exámenes estandarizados en los países de América y Europa y sus implicaciones para el área de Educación Física en la escuela (Marques et al., 2020b). A pesar de que los exámenes estandarizados son una práctica extendida en los sistemas educativos, no se identificaron estudios comparativos que se dediquen a comprender la existencia de la materia de Educación Física y sus contenidos evaluados en este tipo de exámenes en el contexto de los países americanos y europeos.

Debido a la tímida producción académica que involucra la Educación Física en exámenes estandarizados, las principales

preocupaciones de este artículo consisten en comprender: ¿qué países de América y Europa cuentan con exámenes estandarizados que incluyen la Educación Física? ¿En qué año aparecieron estos exámenes y desde cuándo la Educación Física pasó a ser un componente curricular evaluado? ¿Cómo se entiende la Educación Física en estos países y qué contenidos del área se evalúan en los exámenes estandarizados nacionales?

Partiendo del concepto de exámenes estandarizados como políticas educativas de un determinado país, el artículo tiene como objetivo analizar cuáles son los exámenes estandarizados nacionales destinados a estudiantes de educación secundaria en países de América y Europa que evalúan la Educación Física. En concreto, se dedica a comprender y comparar los años de su creación e inclusión de la Educación Física y los contenidos evaluados.

1. Marco teórico

En este estudio se utilizó el término “exámenes estandarizados” con el objetivo de normalizar diferentes conceptos del campo académico que involucran evaluaciones a gran escala. Según Marques et al. (2020a), los exámenes estandarizados son evaluaciones que tienen como objetivo recopilar datos sobre el sistema educativo de los Estados para la elaboración de políticas educativas, de modo que puedan éstos determinar en qué medida se están logrando los objetivos educativos, buscando racionalizar y estandarizar la calidad de la educación en los sistemas educativos.

Con base en esta delimitación, algunos investigadores se han dedicado al estudio del tema desde diferentes perspectivas, analizando: a) cómo las políticas de evaluación externa influyen en el trabajo docente (Remolina-Caviedes, 2019); b) la proliferación de estas políticas con el discurso de la necesidad de encontrar factores que expliquen los resultados educativos (Romero-León, 2016; Zacarias, 2018); c) la incidencia directa de los organismos internacionales en las evaluaciones de distintos países (Gutiérrez y Acuña, 2022; Narváez-Herrera, 2023); d) los alcances de estas evaluaciones en contextos macrosociales (Falabella y De La Vega,

2016; Moreno, 2016); e) los usos de este tipo de evaluación para satisfacer las demandas de una agenda política educativa global (Afonso, 2009; Suspitsyna, 2010; Alkin & King, 2016; Sussman & Wilson, 2019; Vanlommel & Schildkamp, 2019; Nascimento, Silva, Silva & Abreu, 2020), y f) las implicaciones de los exámenes estandarizados en la práctica pedagógica cotidiana (Beltrão, 2014; Bauer, Alavarse & Oliveira, 2015; Pino, Oyarzún y Salinas, 2016; Tolo, Lillejord, Petour & Hopfenbeck, 2020; Santos et al., 2021; Contreras y Torres, 2023).

Teniendo en cuenta que investigaciones en el área han discutido los exámenes estandarizados y algunas de sus consecuencias, en este estudio, a través del análisis crítico-documental y el método comparativo, se buscó comprender qué evaluaciones nacionales en América y Europa han evaluado la disciplina de Educación Física. La presencia o ausencia de esta disciplina en tales contextos se deriva de causas humanas que de ningún modo escapan al análisis, y los problemas que plantea su transmisión, lejos de ser meramente el ámbito de ejercicios técnicos, tocan aspectos íntimos de la vida del pasado, ya que lo que así se pone en juego es nada menos que el paso de los recuerdos a través de las generaciones (Bloch, 2001).

Comprender las fuentes en sus complejidades, que incluyen el sesgo de la traducción, dado que el análisis involucra a diferentes países que presentan idiomas diversos, en lo que asumen como la principal herramienta para la recolección y construcción de bases de datos, permitió un debate en torno a los exámenes estandarizados nacionales que existen y la dirección de un análisis comparativo sobre ellos, especialmente considerando el objeto Educación Física. El enfoque central de este proceso fue identificar similitudes y diferencias entre estos exámenes.

2. Metodología

2.1 Enfoque

Este artículo es de carácter cualitativo y se caracteriza por ser una investigación exploratoria (Creswell & Plano Clark, 2013). Se

fundamenta en el análisis crítico-documental (Bloch, 2001) y en el método comparativo (Bloch, 1998). Se recurrió a este último debido a que se analizaban diferentes contextos (países). Fue necesario examinar inicialmente cada examen estandarizado en su particularidad. Luego de detallar cada elemento de investigación, se pudo combinar las partes para producir las categorías de análisis (Bloch, 1998). Las fuentes consistieron en los exámenes estandarizados aplicados a nivel nacional para estudiantes de secundaria en países de América y Europa que tenían a la Educación Física como disciplina evaluada.

2.2. Unidades de análisis

Se establecieron como criterios de selección para los exámenes estandarizados los siguientes: a) ser un país ubicado en América o Europa; b) tener un examen realizado a nivel nacional; c) estar dirigido a estudiantes de secundaria; d) contar con documentos oficiales disponibles sobre el examen; e) considerar la Educación Física como un componente curricular evaluado.

2.3. Procedimiento de recolección de datos

La búsqueda de fuentes se llevó a cabo desde febrero hasta mayo de 2020 y se realizó a través de consultas en los sitios web de los ministerios de Educación de 35 países de América y 53 de Europa, para identificar documentos (guías e informes) que contenían: a) el tipo de examen estandarizado aplicado a nivel nacional; b) los años en que fueron implementados; c) si estaban destinados a estudiantes de secundaria; d) si evaluaban la Educación Física.

En cada sitio web se utilizaron descriptores de búsqueda como: a) sistema de evaluación a nivel nacional para estudiantes de secundaria; b) evaluación nacional para la educación básica; c) prueba estandarizada para secundaria; d) examen nacional para estudiantes de secundaria. Además, se realizaron búsquedas para identificar los exámenes estandarizados en los países de Europa. Se consultó el informe de Eurydice (2010, 2013) que presenta las evaluaciones nacionales realizadas en estos países.

Para los países en los que no fue posible encontrar datos sobre las pruebas estandarizadas nacionales, se enviaron mensajes de solicitud de información sobre la existencia de este tipo de evaluación a los correos electrónicos disponibles en los sitios web de los ministerios de Educación nacionales de algunos países. Esto incluye países de América Central (República de Cuba), América del Sur (Bolivia y Colombia) y Europa (Andorra, Kazajstán, Chipre, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Islandia, Lituania, Moldavia, Noruega, Países Bajos, República Checa, Turquía y Vaticano).

De los correos electrónicos enviados, se obtuvo respuesta de Andorra y Países Bajos⁶. Para estos casos se privilegió el idioma oficial de cada país. Sin embargo, debido a la diversidad de idiomas y la limitación de encontrar colaboradores nativos para realizar la traducción, se utilizó Google Translate como herramienta de asistencia. Luego de todos estos intentos, finalmente se obtuvo resultados de 21 países que cumplieron con los criterios de búsqueda: 10 de Centroamérica, 8 de Europa y 3 de Sudamérica.

2.4. Análisis de datos

Según Álvarez-López y Matarranz (2020), los sistemas de evaluación de cada país corresponden a una traducción de las políticas educativas vigentes. Estas políticas, a su vez, orientan sus intenciones a brindar datos sobre la calidad educativa nacional, las condiciones de formación y el desempeño del alumnado, siguiendo modelos estandarizados para la educación.

Tras realizar las búsquedas, se analizaron los datos prestando atención a los detalles, o “pistas” (Ginzburg, 1989), distinguiendo las características de los exámenes y su relación con los contextos donde se realizan. Además, a partir del análisis crítico-documental (Bloch, 1998), se recurrió a los indicadores propuestos en el estudio de Álvarez-López y Matarranz (2020) (tabla 1). Dichos indicadores incluyen: el nombre del examen estandarizado; el propósito de la

6 Se reconoce que, debido a la pandemia de covid-19, algunos factores pueden haber influido en la falta de respuesta de los correos electrónicos, tales como cambios en el cronograma de administración de exámenes y/o no realización de exámenes en estos contextos.

evaluación; el año de implementación e inclusión de la Educación Física, y los contenidos de Educación Física evaluados en los exámenes.

Tabla 1.

Indicadores de referencia para el análisis comparativo

Indicadores
Exámenes estandarizados
Propósito de los exámenes
Año de implementación e inclusión de Educación Física
Contenidos de Educación Física evaluados

Fuente: Adaptado de Álvarez-López y Matarranz (2020).

Estos indicadores sirvieron para determinar los caminos recorridos durante la investigación a través del estudio de los documentos que orientan los exámenes estandarizados. Según Bloch (2001), los límites de una ciencia pueden ser fijados por la naturaleza misma de sus métodos.

En este sentido, se creó un archivo en Excel distribuyendo estos cuatro indicadores (tabla 2) en columnas, seguidas de los países en los que se realizan estos exámenes estandarizados. A medida que se realizaron búsquedas y se encontró información respecto de exámenes estandarizados en los sitios web de los ministerios de Educación nacionales de cada país, esta fue resumida en este archivo en Excel. Es importante resaltar que, en esta etapa de la investigación, no contamos con un hablante nativo para realizar la traducción de todos los hallazgos, por lo que recurrimos nuevamente al traductor electrónico en línea de Google.

Luego de completar todo el proceso de recolección y procesamiento de datos se llevó a cabo la segunda etapa de la investigación, que consistió en agrupar la información generando las tablas 2, 3 y 4. Además, se crearon posteriormente las categorías de análisis: a) nombre de los exámenes estandarizados aplicados en países de América y Europa y su finalidad; b) año de creación de estos exámenes y año en que la Educación Física pasó a ser evaluada; y c) áreas de conocimiento y contenidos de la Educación Física evaluados en los exámenes estandarizados nacionales en países de América y Europa.

3. Resultados y discusiones

En este apartado se presentan los resultados obtenidos y, al mismo tiempo, se establecen las discusiones de cada categoría de análisis. A través del mapeo realizado, se identificó a 21 países que cuentan con pruebas estandarizadas nacionales destinadas a estudiantes de secundaria y que incluyen la Educación Física como componente curricular evaluado. Estos exámenes revelan diferentes años de creación y propósitos. Al mismo tiempo, se ha señalado diferentes formas de entender el área de Educación Física y los contenidos evaluados por los exámenes.

3.1. Exámenes estandarizados nacionales en países de América y Europa que incluyen Educación Física y sus finalidades

La distribución de los exámenes estandarizados en los países de América y Europa es heterogénea, ya que no sigue la misma lógica organizativa. Respecto de los sistemas nacionales de evaluación, existen diferencias en cuanto al papel que desempeñan. En la tabla 2 se indican los 21 países y los 9 exámenes estandarizados en América y Europa con sus respectivas siglas. Es posible percibir algunas similitudes en cuanto a la existencia de un mismo examen en diferentes países.

Tabla 2.
Exámenes estandarizados nacionales por continente y país

Continente	País	Examen nacional	Sigla
América Central	Antigua y Barbuda		
	Barbados		
	Belice		
	Dominicana		
	Granada		
	Jamaica	<i>Caribbean Secondary Education Certificate</i>	CSEC
	Santa Lucía		
	San Cristóbal y Nieves		
	San Vicente y las Granadinas		
	Trinidad y Tobago		
América del Sur	Surinam		
	Guayana		
	Brasil	<i>Exame Nacional do Ensino Médio</i>	ENEM
Europa	Alemania	<i>Abiturprüfung</i>	ABI
	Andorra	Prova Oficial de Batxillerat	POB
	Francia	<i>Baccalauréat Général</i>	BAC
	Inglaterra		
	Irlanda del norte	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	GCSE
	Gales		
	Luxemburgo	<i>Examen de fin d'études secondaires</i>	EFDS
	Países Bajos	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i> <i>Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs</i>	HAVO VWO

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 2, hay países en Centroamérica que consideran importante involucrar la Educación Física en sus exámenes nacionales, mientras que tímidamente en Sudamérica predomina el CSEC, realizado en 12 países diferentes, principalmente los que conforman las islas del Caribe. Además de presentar el mismo examen (CSEC), estos países desarrollan una política de evaluación en la cual las áreas de conocimiento son similares. El mismo hecho ocurre con los contenidos de Educación Física que son evaluados.

En los países que conforman el Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Gales), se identificó la presencia del examen GCSE que, además de tener la misma nomenclatura, ofrece pistas de que las políticas educativas de estos países tienen características similares en relación con las políticas de evaluación, similar a lo que ocurrió en los países americanos a través del CSEC.

En Andorra el POB y en Francia el BAC presentan en el título de sus respectivos exámenes el término *Batxillerat* y *Baccalauréat*, indicando que estas evaluaciones están dirigidas a estudiantes al final de la escuela secundaria con el objetivo de ingresar al curso de bachillerato. Esta modalidad diferenciada está presente en los países de Europa y en algunos países latinoamericanos (Fiszbein, Cumsille & Cueva, 2016; Fiszbein, Oviedo & Stanton, 2018). En estos contextos, el bachillerato consiste en una etapa formativa complementaria a la educación secundaria de al menos dos años de duración, que ofrece una formación técnica específica diseñada especialmente para el mercado laboral y que, al mismo tiempo, permite el acceso a la universidad (Fiszbein et al., 2018). A diferencia de la educación secundaria, que es una etapa de la educación obligatoria, el bachillerato no sigue este mismo requisito (Navas, Salariche y Fernández, 2017).

En el sistema de evaluación de Alemania, el ABI sirve como un mecanismo para certificar al estudiante al finalizar la escuela. Se puede obtener al finalizar la educación secundaria, con el certificado de calificación general para el ingreso a la universidad (Ucas, 2014).

En Luxemburgo, el EFDS consiste en una evaluación al final de la escuela secundaria, que da como resultado un diploma que dará acceso a la educación superior y a la vida profesional. Aun con similitudes, la principal diferencia entre el EFDS y otros exámenes, según información del *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et la Jeunesse* (2018), es que aunque el Educación Física está considerado en el EFDS, no se considera como materia fundamental, ya que su coeficiente en el examen equivale a 1, mientras que materias como francés tienen un peso de 4 y tecnologías de la información uno de 3.

En los Países Bajos, HAVO y VWO funcionan como una herramienta preparatoria para que el alumnado acceda a la educación vocacional y/o superior. Al finalizar la escuela secundaria se aplica el examen HAVO para verificar las competencias alcanzadas al final de la escuela básica. Por otro lado, si el estudiante opta por continuar con sus estudios, tendrá derecho a realizar la VWO, con el propósito de reorientar sus estudios hacia la universidad o hacia una educación profesional superior (Stel je vraag over onderwijs in Amsterdam, 2019).

En Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 93.94/96 (Ministério de Educação, 1996) fomenta que las evaluaciones institucionales (pruebas de acceso a la universidad) dejen de ser un sistema obligatorio y propone una estrecha articulación entre la educación secundaria y la universidad. Como resultado de esta propuesta, el ENEM surgió como una política nacional de evaluación diseñada para producir metadatos con base en el desempeño del alumnado de educación secundaria y permitirle ingresar a la educación superior a través de la selección unificada que ofrecen los programas del gobierno nacional, como Prouni y el Sisu (Schneider, 2013; Bergamin & Montero, 2014; Marques et al., 2020b).

Se destaca que, en general, estas evaluaciones a gran escala pueden tener diferentes propósitos, pero su lógica interna puede ser similar. Estos enfoques se perciben en la forma en que se utilizan los resultados para apoyar el seguimiento de la calidad educativa, así como contribuir a la creación, revisión e implementación de políticas educativas en los sistemas educativos de los respectivos países.

3.2. Periodo de implementación de exámenes estandarizados y año de inclusión de Educación Física

Con el fin de discutir el periodo de creación de los exámenes estandarizados en los países americanos y europeos, se elaboró la tabla 3. Para ello se tuvo en cuenta el año en que la Educación Física fue incluida en los exámenes.

Tabla 3.

Año de creación e inclusión de la Educación Física en exámenes estandarizados

Exámenes	Países	Año de creación	Año de inclusión de la Educación Física
ABI	Alemania	1788	2000
BAC	Francia	1808	2019
HAVO	Países Bajos	1968	1999
VWO		1968	2000
CSEC	Antigua y Barbuda	1979	2005
	Barbados		
	Belice		
	Dominicana		
	Granada		
	Jamaica		
	Santa Lucía		
	San Cristóbal y Nieves		
	San Vicente y las Granadinas		
	Trinidad y Tobago		
Surinam			
Guayana			
GCSE	Inglaterra	1988	2018
	Irlanda del norte		
	Gales		
ENEM	Brasil	1998	2009
EFDS	Luxemburgo	2002	2006
POB	Andorra	2010	2020

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3 se puede observar que los primeros exámenes estandarizados se desarrollaron en Europa, comenzando en Alemania en 1788, seguido por Francia en 1808. Alemania creó el ABI inicialmente con el objetivo de indicar resultados sobre el desempeño oficial entre el alumnado. Después de más de dos siglos de existencia, en el año 2000 la Educación Física pasó a integrar el examen como componente curricular evaluado (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). La Educación Física alemana se basa en múltiples perspectivas de la actividad física, incluido el rendimiento, la salud, la cooperación y la conciencia corporal. El amplio espectro de campos de movimiento y deportes abre oportunidades para experimentar y evaluar prácticas deportivas variadas, y desarrollarlas para uno mismo y colectivamente. Por ello, el ABI pretende cumplir con las tareas específicas de la materia establecidas en el Acuerdo sobre el Diseño de Escuelas

Secundarias Superiores, firmado en la Conferencia de Ministros de Educación de 1989 (*Kultusministerkonferenz - KMK*) (Sport, Beschluss der Kultusministerkonferenz, 1989).

En 1808 surgió el BAC para evaluar la calidad educativa de las escuelas francesas y certificar a los graduados de la escuela secundaria. Sin embargo, solo en 2019 la Educación Física se incorporó como parte del examen. Según el *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports* (2021), la elección de esta disciplina representa una oportunidad para que el alumnado construya y defina su proyecto formativo, abriendo la puerta a diferentes caminos de desarrollo profesional.

Asimismo, en la tabla 3 se puede observar que en Países Bajos la introducción de los exámenes HAVO y VWO tuvo lugar en 1968. En 1999, HAVO comenzó a evaluar los contenidos de Educación Física y, un año después, en 2000, VWO siguió el mismo camino, incluyendo la Educación Física como una materia opcional⁷ en el examen (Brouwer & Swinkels, 2007).

En 1979 el CSEC se aplicó por primera vez en 12 países americanos (Belice, Antigua y Barbuda, Barbados, Dominica, Granada, Jamaica, Santa Lucía, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Trinidad y Tobago, Guyana y Surinam). En términos generales, el CSEC se considera una evaluación que otorga una calificación profesional al alumnado que completa la educación secundaria. La Educación Física se incorporó a partir de 2005 como una de las disciplinas evaluadas en el CSEC en los países de la Comunidad del Caribe (CARICOM).

Si bien este examen está dirigido principalmente a estudiantes del Caribe y ofrece oportunidades para adquirir conocimientos sobre Educación Física y deporte, así como sus contenidos, el CSEC puede tener relevancia y atractivo universales. Las habilidades y los conocimientos adquiridos a lo largo de la educación básica pueden formar la base para estudios posteriores en Educación Física y

7 Cualquier contenido que no sea parte del plan de estudios completo del curso al que está vinculado el estudiante.

áreas relacionadas de la salud, la recreación y el deporte. Según el *Caribbean Examinations Council* (2012), el examen tiene en cuenta la naturaleza multicultural de los pueblos del Caribe y, por lo tanto, busca responder a una amplia gama de experiencias relacionadas con un estilo de vida saludable.

En 1988, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte aplicaron el GCSE por primera vez. En 2018 Educación Física pasó a formar parte del examen, evaluando críticamente el rendimiento físico, las experiencias de actividades prácticas y los conocimientos que involucran la comprensión de los contenidos del área (Oxford Cambridge, 2020).

En 1998 ENEM fue implementado en el contexto brasileño, inicialmente para evaluar la calidad de la educación nacional al finalizar la educación secundaria. En 2009, el examen sufrió una reformulación, y la calificación obtenida por el alumnado comenzó a utilizarse como mecanismo de acceso a la educación superior. Ese mismo año Educación Física se incorporó al examen como una disciplina curricular evaluada dentro de un área más amplia, que incluye diferentes disciplinas curriculares (Portugués, Lengua Extranjera, Artes y Educación Física), contemplando conocimientos específicos en el área de Educación Física que van más allá del simple gesto de ejecutar o repetir movimientos (MEC/INEP, 2009; Marques et al., 2020b).

El examen EFDS se creó en Luxemburgo en 2002 y, a partir de 2006, la Educación Física empezó a estar presente en esta evaluación. Es importante señalar que la nota final de cada disciplina se compone de un tercio de la nota del año y dos tercios de la nota del examen. Para los candidatos que no cursaron las unidades curriculares durante el año académico, las calificaciones de los exámenes constituyen la calificación final en el sistema escolar al que están vinculados. En este caso, Educación Física y las optativas no repercuten en la nota final. Solo se tienen en cuenta para el cálculo de la media anual general (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2022).

Andorra creó el examen POB en 2010 con el propósito de que el alumnado realice una serie de pruebas organizadas que le permitan demostrar las competencias que ha desarrollado al finalizar la secundaria. Estas competencias están relacionadas con los contenidos que ha elegido y que forman parte de sus itinerarios de formación. A partir de 2020 se incorporó Educación Física al examen como parte de un esfuerzo por fomentar un estilo de vida saludable (Ministeri d'Educació I Ensenyament Superior, 2020).

La tabla 3 también muestra que la inclusión de la disciplina curricular de Educación Física como objeto evaluado en los exámenes nacionales realizados en países de América y Europa es una acción reciente. Sin embargo, su presencia en los exámenes pone de manifiesto las diferentes intenciones y posibilidades de movilizar conocimientos apropiados durante la formación básica. Estas intenciones van desde la perspectiva interdisciplinaria (ENEM y GSEC) hasta su relación con la salud, el ocio y el deporte (ABI, POB y CSEC), y la evaluación de rendimiento escolar en su conjunto (EFDS, HAVO, VWO y BAC).

De acuerdo con Fiszbein et al. (2018), muchos países latinoamericanos han estado trabajando en las últimas décadas en la transformación la educación secundaria para satisfacer las demandas del mundo moderno. Por lo general, este proceso requiere reformas curriculares centradas en el aprendizaje de competencias, definidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con énfasis en la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración (OCDE, 2015).

En este sentido, países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México han estado llevando a cabo reformas curriculares para la educación secundaria desde la década de 1990. Estas buscan definir el perfil de los graduados y las competencias que el alumnado debe adquirir al finalizar esta etapa educativa. Algunas de estas reformas incluyen el *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), realizado en Brasil, y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en México (Fiszbein et al., 2016).

3.3. Áreas de conocimiento y contenidos de Educación Física evaluados en exámenes estandarizados en países de América y Europa

Enfocándose en Educación Física durante el proceso de búsqueda, se identificaron nueve exámenes estandarizados que incluyen esta área de conocimiento y sus respectivos contenidos evaluados (tabla 4). Es importante destacar que, en el caso de siete exámenes (ABI, BAC, CSEC, GCSE, POB, HAVO y VWO), existen orientaciones específicas para el área de Educación Física que indican la forma de organización y los contenidos que se evalúan. Por otro lado, en los otros dos exámenes (EFDS y ENEM) no se encuentran documentos específicos para Educación Física, pero sí lineamientos generales que se aplican a todas las áreas y disciplinas evaluadas.

Tabla 4.

Áreas de conocimiento y contenidos de Educación Física evaluados en exámenes en América y Europa

Examen	País	Cómo se entiende el área de Educación Física	Contenidos de Educación Física evaluados
CSEC	Antigua y Barbuda	Educación Física y deporte	Artes marciales, atletismo, bádminton, baloncesto, béisbol, cricket, danza, deportes de combate, fútbol, gimnasia, hockey, natación, netball, rugby, softball, squash, tenis de mesa, tenis y voleibol
	Barbados		
	Belice		
	Dominicana		
	Granada		
	Jamaica		
	Santa Lucía		
	San Cristóbal y Nieves		
	San Vicente y las Granadinas		
	Trinidad y Tobago		
Surinam			
Guayana			
EFDS	Luxemburgo		Juegos y deportes
ENEM	Brasil	Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías	Acondicionamiento y esfuerzo físico, expresión artística corporal y cultural, danza, deportes, ejercicio físico y salud, juegos, luchas, norma estética contemporánea, prácticas corporales y autonomía
ABI	Alemania	Deporte	Lanzamiento, artes del movimiento, atletismo, bádminton, baloncesto, carrera a pie, danza, fútbol, gimnasia, balonmano, hockey, natación, salto, tenis y voleibol

POB	Andorra	Educación Física	Deportes
BAC	Francia	Educación Física, Prácticas Deportivas y Cultura	Práctica atlética y artística, práctica física y salud, profesiones deportivas y del cuerpo humano, tecnología de la actividad física
HAVO	Países Bajos	Deporte y Sociedad	Actividades libres, atletismo,
VWO			juegos, gimnasia, juegos de defensa personal, movimiento con música
GCSE	Inglaterra Irlanda del norte Gales	Ciencia del Deporte	Análisis del movimiento, anatomía y fisiología aplicada, fitness y bienestar, influencias socioculturales, psicología del deporte, salud y preparación física

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se observa una pluralidad de enfoques en el área de Educación Física, lo que revela diferentes formas de proponer contenidos para ser evaluados en los exámenes estandarizados. Los exámenes CSEC y el EFDS tienen la misma delimitación conceptual como área de conocimiento, Educación Física y Deporte.

En el CSEC, la Educación Física y el Deporte tienen como objetivo mejorar las habilidades motoras fundamentales y desarrollar habilidades complejas. El estudio de los contenidos del área, presentes en el CSEC, pretende llevar al alumnado a dedicarse a la cooperación a través de los componentes teóricos y prácticos de los contenidos del área, además de contribuir a las experiencias que facilitan el crecimiento personal (Caribbean Examinations Council, 2012).

Según información del *Caribbean Examinations Council* (2012), esta forma de concebir el área de estudio busca desarrollar al estudiante “ideal” en el Caribe, tal como lo establece el gobierno de CARICOM. En este contexto, la Educación Física y el Deporte están diseñados para satisfacer las necesidades del alumnado del Caribe, al brindar oportunidades para adquirir conocimientos sobre Educación Física, su contenido y áreas relacionadas, como la salud, la recreación y el deporte. En consecuencia, los contenidos de áreas afines, evaluados en la CSEC, como salud, recreación y deporte, tienen en cuenta la multiculturalidad de los pueblos del Caribe y buscan responder a una amplia gama de experiencias relacionadas con un estilo de vida saludable a través de diferentes modalidades deportivas (Caribbean Examinations Council, 2012).

Aunque se supone que el área es la misma en el CSEC y el EFDS, los contenidos evaluados varían de un examen a otro. En el caso de la CSEC, los deportes están claramente delimitados, mientras que en el EFDS se incluyen el juego y el deporte, sin estar objetivamente determinados.

Para Scheuer y Bund (2018), en Luxemburgo, el EFDS, además de ser una evaluación para la calificación y certificación en la educación secundaria que se realiza en el último año (13º año) de la educación básica, sigue los estándares definidos por el *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et la Jeunesse*. En este caso, se trata de una evaluación continua del último curso y que cuenta con un tercio de la nota final en cada asignatura. Es importante destacar que este examen se divide en una parte escrita y otra oral, y, una vez aprobado, el alumnado recibe el *Diplôme de fin d'études Secondaires* (Ministère de la Communauté française, 2006).

En el ENEM (Brasil), la Educación Física se presenta como una disciplina curricular dentro del área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías. Por tanto, se entiende el área a partir de los conocimientos que pueden ayudar al estudiante a comunicarse con el entorno en el que vive, con la sociedad y con el ámbito académico. Según la Matriz de Referencia del ENEM (2009), las funciones de la Educación Física buscan llevar al alumnado a: a) comprender y utilizar el lenguaje corporal como relevante para la propia vida, y como integrador social y constructor de identidad; b) reconocer las manifestaciones corporales de movimiento como provenientes de las necesidades cotidianas de un grupo social; c) reconocer la necesidad de cambiar los hábitos corporales en función de las necesidades cinestésicas; d) reconocer el lenguaje corporal como medio de interacción social, considerando límites de actuación y alternativas de adaptación para diferentes individuos (MEC/INEP, 2009).

Frente a esta pluralidad de usos e intenciones de la Educación Física en el ENEM, a través de los contenidos evaluados se toma una posición sobre su aporte en la formación del alumnado. Este formato tiene como objetivo llevar al estudiante a comprender y utilizar el lenguaje corporal como relevante para su propia vida, integrado en la sociedad y formando identidad personal (MEC/INEP, 2009).

El ABI (Alemania) presenta la Educación Física como un área de conocimiento denominada Deporte, y sus contenidos se refieren al desarrollo y uso de conocimientos y habilidades, así como situaciones prácticas de examen para que el alumnado sea capaz de rendir bien en la evaluación (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). En el examen ABI, los deportes se evalúan con el fin de probar: a) habilidades para tratar con el propio cuerpo de manera responsable; b) competencias deportivas permanentes, independientes y autodeterminadas en el contexto del deporte competitivo, la salud o el ocio; c) el nivel de elaboración teórica de los contenidos relacionados con el área. Las habilidades deportivas, en este caso, incluyen aspectos técnicos, sociales y personales (Sport, Beschluss der Kultusministerkonferenz, 1989).

Los contenidos del ABI se refieren al desarrollo y evaluación individual de las competencias del alumnado, a través de la toma de decisiones en la prueba práctica del deporte. En el examen solo se puede tener en cuenta los contenidos y objetos del área de movimiento y deportes profundizados en la escuela secundaria (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016).

En el examen POB (Andorra), el área de conocimiento evaluada se denomina Educación Física, en la que se controla al alumnado que está finalizando la enseñanza secundaria a través de planes de acción motriz individuales y de interacción. En el primer caso, el alumnado elabora planes pensando en los principios estratégicos de la acción individual, de modo que, durante su intervención, debe elegir medios y formas eficaces para adaptar y ajustar la conducta motriz a diferentes contextos dentro de la misma práctica. Sin embargo, el documento no deja claro qué tipo de actividad o modalidad deportiva sería esta (Ministeri d'Educació I Ensenyament Superior, 2020).

Respecto del segundo caso, el alumnado elabora planes de interacción motriz para diferentes ambientes físicos y sociales, a través de prácticas deportivas y considerando elementos como el tiempo y el espacio. De esta manera, se reta al estudiante a realizar intervenciones estratégicas que estimulen la interacción motora grupal (Ministeri d'Educació I Ensenyament Superior, 2020).

El BAC en Francia presenta el área de conocimiento de Educación Física, Prácticas Deportivas y Cultura, abarcando temas específicos para las actividades físicas en sus dimensiones prácticas, sociales y culturales (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021). A través de los contenidos evaluados, aportes teóricos y su articulación con la práctica, el alumnado adquiere claridad sobre la cultura deportiva y cómo practicarla de manera individual y grupal.

Según el *Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports* (2021), a lo largo del ciclo final el alumnado desarrolla gradualmente las habilidades evaluadas en el *Gran oral*, momento en el que deben hablar en público, interactuar con los demás, exponer y defender un punto de vista, convencer y responder a las preguntas que se les dirijan. Los diferentes formatos de presentaciones orales, además de la realización de sesiones prácticas de un proyecto, son especialmente adecuados para desarrollar estas competencias. Así, el BAC tiende a ayudar al estudiante a comprender sus propios intereses, explicar modos de participación en la actividad física y establecer conexiones entre la práctica y la cultura deportiva (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021).

En los exámenes HAVO y VWO (Países Bajos), la Educación Física se presenta como un área de conocimiento denominada Deporte y Sociedad (*Sport en maatschappij*). Los objetivos de ambos exámenes son preparar al alumnado para estudios posteriores y para ocupaciones en las que se necesitan habilidades como liderazgo y organización en el ámbito de deportes y ejercicio, así como en actividades libres, juegos diversos, gimnasia, juegos de defensa personal, movimientos con música.

Los contenidos evaluados en HAVO y VWO, que son los mismos en ambos exámenes, son optativos. Por lo tanto, el alumnado que elija el área de conocimiento Deporte y Sociedad como medio para concluir la enseñanza secundaria deberá cumplir con los siguientes requisitos: a) ampliar sus propias habilidades motrices; b) aprender a organizar y orientar el ejercicio; c) comprender la relación entre el ejercicio y la salud en la sociedad (Países Bajos, 2007).

En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, el GCSE presenta la Educación Física dentro del área denominada Ciencias del Deporte (*Esports Science*). Los diferentes contenidos que se tratan en el examen tienen como objetivo ayudar al estudiantado a desarrollar un conjunto de habilidades, preparándolo para tomar decisiones y progresar en sus estudios (AQA Education, 2021).

Para cada contenido evaluado en el GCSE el alumnado debe cumplir con requisitos específicos para su logro. Entre ellos se destacan conocimientos acerca de: a) principales sistemas del cuerpo y cómo impactan en la salud el acondicionamiento físico y el rendimiento en actividades físicas y deportivas; b) principales áreas de la actividad física y el deporte; d) problemas psicológicos que puedan afectar a los practicantes de la actividad física y el deporte; e) factores socioculturales que inciden en la actividad física, el deporte y su efecto en la sociedad, y f) beneficios de participar en actividades físicas y deportivas para promover la salud, el acondicionamiento físico y el bienestar (AQA Education, 2021).

Según Scheuer y Bund (2018), los objetivos diseñados para las distintas materias escolares son objetos que requieren atención, principalmente por los impactos que provocan las políticas de evaluación a una escala más amplia (internacional), como PISA por ejemplo, y la idea de que estas políticas tienen como objetivo satisfacer los intereses de una agenda educativa para los países en desarrollo. Para los autores, desde el punto de vista de las disciplinas curriculares contempladas en los exámenes estandarizados la Educación Física ha suscitado exigencias al componente curricular, en el sentido de aportar evidencia empírica sobre la búsqueda y consecución de sus objetivos a través del aprendizaje acerca del cuerpo y el deporte (Scheuer & Bund, 2018).

Los análisis de los exámenes estandarizados han arrojado pistas (Ginzburg, 1989) acerca de cómo se han constituido y las intenciones de las políticas educativas que los sustentan. En general, se intenta establecer un currículo en el que Educación Física, como área de conocimiento y/o disciplina evaluada, posibilite un aprendizaje coincidente con las necesidades del estudiante en el ejercicio

profesional y/o continuidad de estudios. Los aspectos teóricos y prácticos evaluados en los exámenes sirven como mecanismos para desarrollar en el alumnado una cultura de la actividad física con énfasis en el deporte como medio de promoción de la salud, a la vez que habilitan el trabajo profesional en el área al finalizar la educación secundaria.

Se destaca que Educación Física ha ido ganando espacio en los exámenes, revelando características similares, especialmente en lo deportivo y en algunos casos con la salud (CSEC, EFDS, ABI, POB, HAVO y VWO) como medio y fin para ser evaluados. Por otra parte, algunos países tienen una forma de organizar la Educación Física dentro de los sistemas educativos de diferente manera, en las que se destaca la idea de la interdisciplinariedad, ya sea en el área social (BAC) o en el área del lenguaje (ENEM).

Es importante resaltar la forma de organizar los exámenes en los sistemas educativos de América y Europa y cómo esto favorece la enseñanza de la Educación Física de acuerdo con los contenidos que cada país considera relevantes para esta etapa de enseñanza. Así, los aportes del área han ofrecido al estudiante de secundaria, en estos contextos, una formación basada en proyectos personales y profesionales enfocada en diferentes áreas, tales como cultura deportiva, actividad física, deporte, ocio, gestión, salud y bienestar.

4. Conclusiones

En este artículo, cuyo objetivo fue analizar los exámenes estandarizados nacionales de países de América y Europa que evalúan la Educación Física, especialmente enfocándose en la discusión y comparación de las categorías, nombres y finalidades de los exámenes, años de creación e inclusión de la Educación Física, así como los contenidos evaluados, se han destacado algunas similitudes y diferencias entre ellos.

En la primera categoría se identificaron 21 países de América y Europa que administran exámenes nacionales para estudiantes de secundaria, en los cuales se incluye Educación Física como disciplina

curricular evaluada. Se observó que en algunos exámenes esta materia es obligatoria (CSEC, ENEM, BAC, EFDS, VWO y GCSE), mientras que en otros es opcional (ABI, POB y HAVO). Por lo tanto, futuros estudios deberían investigar si el hecho de que la Educación Física sea optativa en el examen nacional, lo cual otorga autonomía al estudiante para seleccionar las materias que desea evaluar, produce una devaluación de su enseñanza en el currículo de la educación secundaria en estos países.

En cuanto a los años de creación de los exámenes (segunda categoría), se pudo identificar que el primero de ellos fue el ABI en Alemania en 1788, mientras que el más reciente fue el POB en Andorra en 2010. Además, se señaló que Educación Física no ha sido una asignatura evaluada en estos exámenes desde su creación, pero gradualmente ha ido ganando relevancia, especialmente en las últimas décadas. La primera vez que se incorporó la Educación Física en un examen fue en 1999, en el caso del examen VWO, y en los demás exámenes esta materia apareció en las dos primeras décadas del siglo XXI. Esto refleja que los intereses iniciales de cada examen estaban dirigidos hacia otras áreas y disciplinas. Es posible que la inclusión tardía de la Educación Física, al igual que otros componentes curriculares, se deba a resistencias y/o intenciones por parte de quienes establecen las políticas de evaluación y sus ejecutores.

En ese sentido, en la tercera categoría se percibió que, al considerar la Educación Física como una disciplina curricular a evaluar, los exámenes indican una acción para posibilitar la evaluación de otros aspectos que inciden en la formación del alumnado a lo largo de la secundaria. En consecuencia, la Educación Física es entendida no solo por su acción corporal, sino como constructora y productora de saberes constituidos por prácticas corporales diversas, juegos, estilos de vida saludables, manifestaciones deportivas y culturales propias de cada contexto aquí analizado.

De hecho, la presencia o no de un componente curricular en los exámenes estandarizados no dice mucho sobre el significado que se le otorga en la vida cotidiana del alumnado. Es necesario

recalcar que todas las materias escolares son importantes y que no debe existir jerarquías entre ellas, más aún cuando se entiende que los conocimientos de un área pueden converger con los de otra. A medida que se rompe la idea de áreas y/o disciplinas escolares de manera fragmentada, aumentan las posibilidades de diálogos interdisciplinarios.

Dentro de los países de América y Europa, los exámenes estandarizados han señalado variaciones respecto de las áreas de conocimiento en las que se inserta la Educación Física. En cuanto a las nomenclaturas, se identificó Educación Física y Deportes (CSEC y EFDS); Lenguajes, Códigos y Tecnologías (ENEM); Deporte (ABI); Educación Física, Prácticas y Cultura Deportiva (BAC); Educación Física (POB); Deporte y Sociedad (HAVO y VWO); Ciencias del Deporte (GCSE). Hay indicios de que la Educación Física asumida en el CSEC está destinada a formar al estudiante para una perspectiva profesional y no académica, principalmente cuando se identificó una tendencia hacia la orientación teórico-práctica relacionada con los aspectos biológicos, con miras a un estilo de vida saludable (Caribbean Examinations Council, 2012).

En ENEM, a su vez, la Educación Física se dirige hacia el ámbito social. Las prácticas corporales pueden identificarse como un fenómeno sociocultural relacionado con las actividades físicas recreativas o profesionales. De esa forma, la Educación Física puede contribuir a la formación de conocimientos interdisciplinarios que ayuden al alumnado en sus procesos de comunicación (MEC/INEP, 2009). De igual forma, el POB comprende la Educación Física de manera amplia, y puede ser explicada, reflexionada y sistematizada por prácticas que involucran diferentes propósitos (movimiento y reflexión).

En términos de similitudes entre los exámenes estandarizados, se destaca la forma de entender la Educación Física a través de los contenidos evaluados. El enfoque de ABI, HAVO y VWO es el deporte y la actividad física, con el objetivo de que el alumnado de secundaria se apropie del significado del ejercicio para los problemas sociales y del deporte de manera teórica y práctica, orientando los

contenidos hacia la adquisición de conocimientos adicionales en las universidades (Países Bajos, 2007).

Sin embargo, en términos de aproximaciones, se observó que el GCSE y la EFDS tienen como referencia la enseñanza de la Educación Física con el objetivo de formar al alumnado en la perspectiva de la educación para la salud, centrándose en el desarrollo de la condición física, el trabajo en equipo, la comprensión de las reglas deportivas y la importancia de la actividad física a lo largo de la vida (Eurydice, 2013).

El BAC y ENEM están destinados a que el alumnado presente sus experiencias con la actividad física, relacionándolas con el bienestar, la cultura y el reconocimiento social. Y el POB vincula el área en el trabajo con habilidades y estrategias de acción en el deporte (Ministeri d'Educació I Ensenyament Superior, 2020).

Según Avello Martínez et al. (2019), Pérez-Soria (2014) y Lankshear y Knobel (2000), es importante mencionar que toda investigación tiene sus sesgos y limitaciones. En este estudio en particular se destacan: a) la falta de respuestas de algunas personas a los correos electrónicos enviados para requerir información sobre otros exámenes; b) la falta de datos disponibles para el acceso, ya que los sitios web de los ministerios de Educación nacionales no siempre cuentan con documentos referentes a todas las ediciones de los exámenes o informes sobre sus resultados; c) la falta de estudios relacionados con los diferentes exámenes analizados, lo que limitó la posibilidad de hacer comparaciones con otros hallazgos; d) el amplio universo de datos y países con diferentes entendimientos en relación con los exámenes estandarizados y lo que constituye la Educación Física y sus contenidos en la educación secundaria, y e) el idioma en sí, dado que se trata de países diferentes, es posible que existan otros términos para referirse a los exámenes estandarizados que no se utilizaron como descriptores en esta investigación y que podrían haber arrojado resultados más amplios.

Con base en los hallazgos de este artículo, se buscó ampliar el debate sobre el papel que desempeñan los exámenes estandarizados

nacionales para estudiantes de secundaria en los países de América y Europa, centrándose especialmente en sus implicaciones para el área de la Educación Física. Se destaca también la necesidad de profundizar en los estudios sobre el tema, con el objetivo de comprender mejor el “peso” que la Educación Física tiene en el currículum de estos países, incluyendo su expresión práctica (horas semanales y/o competencias asociadas). Además, se requieren nuevas investigaciones que involucren a otros países que no formaron parte de este estudio y que presenten resultados y discusiones relacionadas con otras disciplinas. En este sentido, se reconoce la importancia de continuar promoviendo esta discusión y de identificar cómo se aborda este tema en países de Asia, África y Oceanía, por ejemplo.

Referencias

- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 13-29.
- Alkin, M. & King, J. (2016). The historical development of evaluation use. *American Journal of Evaluation*, 37(4), 568-57.
- Almeida, F. J. (2005). *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.
- Álvarez-López, G. y Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense Educación*, 31(1), 83-93.
- AQA Education. (2021). *GCSE physical education: Realising potential*. Manchester. <https://filestore.aqa.org.uk/resources/pe/specifications/AQA-8582-SP-2016.PDF>
- Arancibia, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de calidad de la educación*. Santiago: Orealc.
- Avello Martínez, R., Rodríguez Monteagudo, M. A., Rodríguez Monteagudo, P., Sosa López, D., Companioni Turiño, B. y Rodríguez Cubela, R. L. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? *MediSur*, 17(1), 10-12.
- Bauer, A., Alavarse, O. M. & Oliveira, R. P. (2015). Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação & Pesquisa*, 41, 1367-1382.

- Beltrão, J. A. (2014). A Educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do Enem. *Movimento*, 20(2), 819-840.
- Bergamin, F. M. & Montero, M. F. (2014). Balanço de pesquisas sobre o Enem: considerações sobre a constituição política das avaliações externas. *Roteiro*, 39(2), 391-416.
- Bloch, M. (1998). Para uma história comparada das sociedades europeias. En M. Bloch, *História e historiadores* (pp. 119-150). Lisboa: Teorema.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brouwer, B. & Swinkels, E. (2007). *Handreiking schoolexamen bewegen, sport en maatschappij havo/vwo*. Enschede: ZonneveldMarks.
- Brown, G. (2021). Evaluation in teacher training: an analysis of theoretical conceptions. In: W. Santos y R. Stieg, *Evaluación educativa en la formación de profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay* (pp. 53-68). Curitiba: Appris.
- Caribbean Examinations Council. (2012). *Physical education and sport syllabus*. Barbados.
- Contreras, J. y Torres, Á. (2023). Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores. *Educação & Pesquisa*, 49, 1-19.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Eurydice. (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Eurydice. (2013). *A educação física e o desporto nas escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Falabella, A. y De La Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42, 395-413.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Ferreira, C. A. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 153-169.
- Ferrer, G. (2006). *Educational assessment systems in Latin América: current practice and future challenges*. Washington: Preal.

- Fiszbein, A., Cosentino, C. & Cumsille, B. (2016). *The skills development challenge in Latin America: diagnosing the problems and identifying public policy solutions*. Washington: Inter-American Dialogue y Mathematica Policy Research.
- Fiszbein, A., Cumsille, B. y Cueva, S. (2016). *La capacitación laboral en América Latina*. Washington: Diálogo Interamericano y Laureate International Universities.
- Fiszbein, A., Oviedo, M. y Stanton, S. (2018). *Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. Washington: El Diálogo Interamericano.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gipps, C. (1998). A avaliação de sistemas educacionais: a experiência inglesa. En M. C. Conholato, *Sistemas de avaliação educacional* (pp. 123-135). São Paulo: FDE.
- Guedes, H. G. & Beiruth, A. X. (2021). O impacto da bonificação aos docentes sobre o desempenho dos alunos das escolas de tempo integral: o caso do Espírito Santo. *Contextus, Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 19(25), 374-385.
- Gutiérrez, J. G. y Acuña, L. A. (2022). Evaluación estandarizada de los aprendizajes: una revisión sistemática de la literatura. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 321-351.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles educativos*, 22(87), 6-27.
- Marques, R., Stieg, R. & Santos, W. (2020a). Exames estandarizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. *Meta: Avaliação*, 12(34), 1-27. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2342>
- Marques, R., Stieg, R., Paula, S. C., Lopes Negreiros, H. y Dos Santos, W. (2020b). Educación física en el Examen Nacional de Escuela Secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el periodo 2009-2017. *Calidad en la Educación*, (53), 113-146. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.834>
- MEC/INEP. (2009). *Matriz de Referência ENEM*. Brasília.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2022). *Examen de fin d'études secondaires: enseignement secondaire classique*. Luxemburgo. <https://men.public.lu/content/dam/men/fr/secondaire/examen-fin-etudes/broch-exam-esc.pdf>.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Éducation physique, pratiques et culture sportives. Enseignement de*

- spécialité Cycle terminal, voie générale*. Paris: Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Ministère de la Communauté française. (2006). *La place du sport dans l'éducation physique à l'école*. Bruselas.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2018). *L'Examen de fin d'études secondaires de l'enseignement secondaire général*. Luxemburgo. <https://men.public.lu/content/dam/men/fr/secondaire/examen-fin-etudes/2018-examen-esg-flyer.pdf>
- Ministeri d'Educació I Ensenyament Superior (2020). *Prova oficial de batxillerat descriptiu oficial de les proves competencials de: Educació Física*. Andorra.
- Ministério de Educação. (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Regulamenta a LDB quanto à educação profissional técnica de nível médio. Brasília.
- Ministério de Educação. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio*. Brasília.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). *Prüfungsanforderungen für die Bewertung der sportpraktischen Leistungen im Rahmen der Fachprüfung Sport im Abitur*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Sport/Leistungsbewertung/Pruefungsanforderungen/Pruefungsanforderungen-Sport-Abitur-2016.pdf>
- Monarca, H. (2020). *Evaluaciones externas: mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Segunda edición revisada. Madrid: UAM.
- Moreno, J. A. J. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 109-126.
- Narváez-Herrera, W. J. (2023). Sistemas de evaluación estandarizados en Centroamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Multi-Ensayos*, 9(17), 31-44.
- Nascimento, J. S., Silva, F. C., Silva, L. L. & Abreu, I. S. (2020). Ingerência e desigualdades nas políticas de ensino médio: um estudo comparado de Brasil e Argentina. *Jornal de Políticas Educacionais*, 14, e73177. <https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.73177>
- Navas, M. F., Salaririche, N. A. y Fernández, M. S. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>

- OCDE. (2015). *Better skills, better jobs, better lives: a strategic approach to education and skills policies for the united Arab emirates*. Turkey: Secretary-General of the OECD. <https://www.oecd.org/education/A-Strategic-Approach-to-Education-and%20Skills-Policies-for-the-United-Arab-Emirates.pdf>
- Oxford Cambridge. (2020). *Physical education*. Inglaterra.
- Países Bajos. (2007). *Handreiking schoolexamen bewegen, sport em maatschappij havo/vwo*. Enschede: Curriculum Development Foundation.
- Pérez-Soria, J. (2014). Los límites del método cualitativo y el papel de la confianza: una reflexión desde la sociología. En 4 Congreso Nacional de Ciencias Sociales. *La Construcción del Futuro. Los retos de las Ciencias Sociales* [Conferencia]. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Pino, M., Oyarzún, G. y Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 337-354.
- Remolina-Caviedes, J. F. (2019). Trabajo docente y políticas de evaluación externa en Colombia y Brasil. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 183-202.
- Romero-León, D. M. (2016). ¿Son las pruebas nacionales un indicador válido para realizar comparaciones entre escuelas? Una aproximación mediante la evaluación diagnóstica de media, 2013. Santo Domingo: Ideice.
- Santos, W., Marques, R., Stieg, R., Soares, D. J. M. & Soares, T. E. A. (2021). Paebs TRI e seus usos em escolas de ensino médio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo: qual o lugar do trabalho dos pedagogos? En J. A. F. Pontes Junior, A. Osti & E. M. Vidal (org.), *Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo* (pp. 156-181). Brasília: ANPAE.
- Scheuer, C. & Bund, A. (2018). *Compétences motrices de base des élèves du fondamental au Luxembourg*. Luxembourg: Rapport national sur l'éducation au Luxembourg.
- Schneider, M. P. (2013). Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos Revista Científica*, (30), 17-33.
- Silva, I. F. (2010). O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(47), 427-448.
- Sport, Beschluss der Kultusministerkonferenz. (1989). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. Berlin. <https://www.kmk>.

org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sport.pdf.

Stel je vraag over onderwijs in Amsterdam. (2019). *Wat is het HAVO?* <https://www.onderwijsconsument.nl/wat-is-het-havo/>

Sudbrack, E. M. & Cocco, E. M. (2014). Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? *Roteiro*, 39(2), 347-370.

Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5), 567-586.

Sussman, J. & Wilson, M. (2019). The use and validity of standardized achievement tests for evaluating new curricular interventions in mathematics and science. *American Journal of Evaluation*, 40(2), 190-213.

Thorndike, E. L. (2018). *The new methods in Arithmetic*. San Francisco: Rand McNally & Company.

Tolo, A., Lillejord, S., Petour, M. T. F. & Hopfenbeck, T. (2020). Intelligent accountability in schools: a study of how school leaders work with the implementation of assessment for learning. *Journal of Educational Change*, 21(1), 59-82.

Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

UCAS. (2014). *International qualifications: for entry to university or college in 2015*. Rosehill New Barn Lane Cheltenham.

Vanlommel, K. & Schildkamp, K. (2019). How do teachers make sense of data in the context of high stakes decision making? *American Educational Research Journal*, 56(3), 792-821.

Worthen, B., Sanders, J. & Fitzpatrick, J. (2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Gente.

Zacarias, I.G. (2018). Las políticas de evaluación educativa en América Latina. *Revista Fuentes*, 20(2), 29-35.

Zanardini, J. B., Zanardini, I. M. S., Pesce, M. A. & Deitos, R. A. (2021). *Políticas e práticas em avaliação educacional na América Latina*. Uberlândia: Navegando Publicações.

Recibido: 27/12/2022

Aceptado: 03/11/2023