

## **ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA SECUNDARIA BÁSICA**

FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA EVALUACIÓN

AUTORES: Harold Alberto Valencia Torres<sup>1</sup>  
Evelio F. Machado Ramírez<sup>2</sup>  
Concepción Elizabeth Marcillo García<sup>3</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [hvtorres6969@gmail.com](mailto:hvtorres6969@gmail.com)

Fecha de recepción: 14-07-2019

Fecha de aceptación: 9-09-2019

### RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito la ubicación del tema tanto en el orden teórico, contextual respecto a la formación continua del docente de la Secundaria Básica referido a la gestión didáctica de la evaluación de competencias. Por ello, en primer lugar, se realiza una caracterización de la situación problemática en el ámbito colombiano y se valoran, además, diversas tendencias sobre la problemática, como premisa para el logro de tal propósito desde el proceso formativo escolar; para lo que se propone sucintamente una estrategia de formación continua que cumplimente tales fines. Para su elaboración fueron utilizados esencialmente métodos y técnicas de carácter teórico como la modelación, el análisis-síntesis, la inducción-deducción y la concreción-abstracción característicos de este tipo de estudio.

PALABRAS CLAVES: formación continua; evaluación; Secundaria Básica.

## **LONG-LIFE LEARNING STRATEGY TO MANAGE DIDACTICALLY THE EVALUATION PROCESS OF COMPETENCES IN SECONDARY SCHOOL**

### ABSTRACT

The article has so much as a purpose the location of the study in its theoretical, contextual and practical order referred to long-life learning of the professors working at intermediate levels of education; specifically, to manage, from a didactic point of view the evaluation process of competences. That is why, in the first place, a deepen analysis is performed

<sup>1</sup> Magister. Profesor de Educación Física de la Secundaria Básica. Camagüey, Cuba.

<sup>2</sup> Profesor. Doctor en Ciencias de la Universidad de Camagüey, Cuba. E-mail: [eveliofmachado@gmail.com](mailto:eveliofmachado@gmail.com)

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. E-mail: [c\\_marcillo@hotmail.com](mailto:c_marcillo@hotmail.com)

about the problem in the Colombian context; and also, there are valued, as such, a number of tendencies related to the topic, as a condition to fulfil this purpose in the context of the investigation. As a result, a strategy is provided in order to solve the manifested contradictions. To get this scientific result there were used methods and techniques essentially of theoretical character as modeling, analysis-synthesis, induction-deduction and concretion-abstraction characteristic of this type of study.

KEYWORDS: long-life learning; evaluation; Secondary School.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo responde a una necesidad social que se dirige a solucionar los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje de la Secundaria Básica en Colombia, signada por un currículo por competencias; ya que se pretende lograr un proceso de formación continua del docente dirigido a la gestión didáctica de la evaluación en ese nivel educativo, aspecto de suma importancia y en desfase con los propósitos que se persiguen. Es por ello, que la investigación tuvo como propósito promover una estrategia de formación continua para lograr que el docente de ese nivel educativo logre gestionar didácticamente la evaluación como proceso y como producto del aprendizaje. Se aplicaron métodos y técnicas de la investigación científica, los cuales propiciaron aportar dicha estrategia de formación continua con los fines descritos.

## DESARROLLO

Las condiciones histórico-concretas en que vive el mundo desde principios del siglo XXI, están marcadas por la dinámica de complejos procesos de transformaciones o reajustes, sobre todo en los planos económico, político y social. Tales cambios se asocian muchas veces a la realización efectiva de una remodelación o reforma radical de las políticas educativas.

Desde la revisión de las obras de algunos autores como Fullana (2001), Kú (2004) entre otros, fue posible analizar los criterios de importantes pedagogos sobre la jerarquía que estos daban a la superación de aquellos que dedican sus esfuerzos a la tarea de enseñar; ejemplo de ello se encuentra en las ideas de Diesterweg, expresadas por Konstantinov (1974), el cual expresaba: "Tú solamente estarás capacitado para contribuir a la formación de otros cuando trabajes sobre tu formación personal."

La superación y capacitación de los docentes en la República de Colombia no es solo una política del Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde sus decretos, leyes y otros documentos rectores (2002<sup>a, b</sup>; 2007<sup>b</sup>; 2010; 2012<sup>a, b, c, d, e</sup>; 2018); sino, además, es una preocupación de su Estado, ya que los logros educativos son un arma que permite situar sus resultados como una conquista del desarrollo que va alcanzando el país. Así, es necesario que los

docentes desarrollen y profundicen en estudios sobre los desempeños no logrados en su formación inicial, como condición que permite elevar el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), brindando una educación de calidad que al decir del MEN (2012a):

Es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva... (p. 3).

De tal hecho, es preciso lograr que los docentes ofrezcan una educación de mayor calidad; las actualizaciones, capacitaciones y superaciones deben corresponderse con el contexto; lo cual permitirá fortalecer el logro de desempeños profesionales, pues un docente bien formado de manera integral permite trascender en el PEA que brinda la institución docente. El proyecto "La Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente", instituido en el Decreto 1278 del MEN (2012f) define que:

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional... (p. 84).

No obstante, se ha puesto de manifiesto que, hasta el momento, no existe consenso acerca de cómo solucionar dicha situación desde el punto de vista organizativo y metodológico. Más a menudo, bajo la preparación del docente, se presupone su disposición para influir en los estudiantes de acuerdo con la situación existente y los medios disponibles en el ámbito escolar.

Al respecto, a partir de un estudio comparativo desarrollado por los autores de este artículo, respecto a una de las disciplinas de la Secundaria Básica, se pudo corroborar la presencia de algunos investigadores, hasta lo más reciente, no han logrado trascender modelos de superación que en realidad no han logrado sus propósitos (por ejemplo, Galbán, 2014; Galindo, 2017; González y Castillo, 2015; Guamán, 2013; Iglesias, Díaz, Rojas, Mena y Hernández, 2017).

Así, en el contexto que abarca este artículo de doctorado se hace hincapié en la función esencial de la superación de postgrado para un desarrollo "permanente y continuo" del docente de Secundaria Básica, el cual a su vez es capaz de autotransformarse en el decursar de su labor profesional.

Autores como Steele y Vera (2011); Barbón, Añorga, y López (2014) consideran que la formación continua ha desarrollado políticas, modelos y tendencias orientadas a mejorar las actualizaciones o el perfeccionamiento,

que garantizan un mejor desempeño profesional en todos los niveles de educación, y generan cambios, desde las necesidades específicas y generales reales del docente que interviene en su gestión y transformación en las esferas socio-cultural, socio-económico y socio-pedagógico.

La política del MEN de Colombia (2012a) contempla cinco objetivos del subsistema de formación continua; sin embargo, a pesar de la cantidad de cursos de formación postgraduada y de actualización, no se ha constatado que existan ofertas de posgrado que se dirijan a lograr que el docente de Secundaria Básica se perfeccione didácticamente en aspectos cruciales tales como la gestión de una evaluación que sea realmente formativa.

Hoy día, en la literatura consultada acerca de la gestión didáctica en la Educación Básica, entre los cuales se puede citar los trabajos de Ayala y Pinilla (2013), Bizkarguenaga (2014), Castro (2015) y Bonilla (2011), coinciden en que esta es un proceso teórico-práctico; en el cual, las acciones son desarrolladas por los docentes en amplios espacios institucionales para ser capaces de integrar el saber, saber hacer, saber ser en función del mejoramiento continuo de las prácticas educativas.

Ahora bien, son irrefutables los aportes de los autores citados, pero resultan insuficientes los fundamentos teóricos-metodológicos respecto al empoderamiento de los docentes del nivel al que se refiere este artículo respecto a la gestión didáctica en sentido general y de la evaluación por competencias en la Secundaria Básica en lo particular, al no existir una intención inminente de perfeccionar la teoría didáctica. Muestra de ello, en OCDE (2016<sup>a</sup>) se expresa textualmente que el MEN de Colombia, aún en el presente, planea explorar formas de desarrollar las competencias de gestión escolar de los directivos docentes y sus equipos, lo cual es un aspecto que en el país ha recibido muy poca atención, si se tiene en cuenta el alto nivel de autonomía que las escuelas y colegios tienen para determinar sus prácticas.

En el Capítulo II del Decreto 230 (MEN, 2002<sup>f</sup>) referido a la evaluación y promoción de los educandos, se señala que esta debe ser integral, y se hará con referencia a cuatro periodos de igual duración. Al respecto, se expresan como sus principales objetivos, los de valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media; diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios (p.2).

Sin embargo, en ese mismo documento se señala que "Cada establecimiento educativo fijará y comunicará de antemano a los educandos, docentes y padres de familia o acudientes la definición institucional de estos términos de acuerdo con las metas de calidad establecidas en su plan de estudios." (p3);

lo cual se corrobora en un documento del MEN (2006) al expresarse que es capacidad de las instituciones educativas elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional que responda a situaciones específicas de la comunidad local; dando autonomía a las instituciones para organizar y adaptar las áreas obligatorias, introducir asignaturas optativas, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas; igualmente, para establecer un plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (p. 10).

Esto, obviamente, ha traído desfases desde la perspectiva de la concepción de las asignaturas, así como de las vías, medios, métodos y procedimientos para llevar a cabo el proceso docente-educativo dentro de los que la evaluación tiene vida también como proceso y fin del aprendizaje.

Ello ha hecho que, desde el 2007 hasta el presente, la evaluación se haya mostrado como uno de los asuntos álgidos y recurrentes en las inquietudes de estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia y sociedad en general; en especial el matiz que hace referencia a la promoción de estudiantes en la educación preescolar, básica y media; muestra de ello ya se encontraba en MEN (2008, p.1)

Conforme a ese último documento (p.3), aún hoy es posible identificar entre otros, cuatro grandes aspectos en la expansión y transformación de la práctica de la evaluación que resultan problemáticos. En primer lugar, evoluciones conceptuales en el objeto de la evaluación (de objetivos y contenidos a competencias) y los momentos de la evaluación (resultados y procesos); en segundo lugar, los cambios metodológicos caracterizados por la fuerte tendencia a integrar métodos cuantitativos y cualitativos; tercero, los cambios en la utilización de la evaluación que tiene diversos fines: para fortalecer el capital humano; el rendimiento, en el marco de la eficacia; o para el mejoramiento, centrándose en el aprendizaje, por mencionar los más significativos. Y finalmente, las variaciones estructurales caracterizadas por una tendencia creciente a incluir la evaluación entre los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, a ampliar sus ámbitos de cobertura y a presentar mayor interdisciplinariedad.

De la misma manera, la certeza de que, en el contexto específico de Colombia, "evaluar es valorar", está lleno de tonalidades, contenidos y sentidos que tienen diferente nivel. De ahí que un reto para una discusión temática sea precisamente la ubicación; es decir, encontrar una forma que aproveche la diversidad para dotar de sentido al análisis del problema que abarca este artículo.

Hoy día, aunque los docentes cuentan con un amplio repertorio metodológico y conceptual para desarrollar las clases a través de las manifestaciones de

las comunidades educativas, el sistema de 'dictar clase' aún predomina por encima de otras prácticas que incorporan el juego, el trabajo de proyectos y las actividades conducentes a la apropiación del conocimiento según Cajiao (2008) en un informe elaborado sobre la evaluación del aprendizaje en Colombia.

Según ese mismo autor, los denominados "métodos activos" de educación, ampliamente justificados por conocidos educadores, todavía no han sido asimilados por los maestros y las instituciones educativas en Colombia e incorporados al acto evaluativo. Consecuentemente con esos rasgos metodológicos, "...la evaluación tiende a identificarse con el examen, entendido como interrogación escrita que persigue que los estudiantes den las respuestas correctas a lo que el maestro les pregunta..." (ídem)

Por otro lado, la rápida transformación de la sociedad y la tecnología al servicio de la educación, han puesto al docente frente al reto de adaptar su enseñanza, siendo cada vez de mayor relevancia el componente práctico para lo que aún tampoco se encuentran preparados de manera eficiente. El énfasis que se hace en la práctica está enmarcado, han valorado Vázquez, Jiménez y Mellado (2007), en tres dimensiones asociadas de complejidad creciente del conocimiento: la racionalidad técnica, el interés en los problemas prácticos y en la crítica social. Esto quiere decir que, el docente en el aula de clases, debiera ser competente para conducir la evaluación, como parte del aprendizaje, tanto por el terreno de la reflexión como en el de la aplicabilidad de lo aprendido en problemas de carácter práctico, lo cual dista mucho de lo que hoy sucede.

Asimismo, como ya ha sido esbozado, los nuevos retos que tiene que asumir el docente en el aula requieren de una formación continua; así lo dicen Pacca y Villani (2001, citado por Vázquez, Jiménez y Mellado, 2007), para quienes el cuestionamiento de las experiencias de los docentes sobre su práctica, puede revelarles las características de su efectividad y de sus implicaciones en el establecimiento de un clima favorable al diálogo.

Este proceso de reflexión y formación continua, de manera particular sobre el proceso de evaluación, además de ser una labor grupal, se trata de un trabajo que requiere del docente un espíritu innovador y atento a los cambios que se suscitan en los alumnos, debido no solo a su desarrollo intelectual, sino también social. La práctica docente en el aula de clase y su salida y continuidad, la evaluación, debe ser una práctica de reflexión continua, que afecta el ejercicio profesional (Duarte, 2007).

En tal sentido, para que la evaluación tenga su efecto formativo, el ambiente de aprendizaje que desarrollen los docentes debe ser cooperativo, dinámico y flexible, de tal forma que ello permita la transferencia de competencias, y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Debe constituirse en una zona de desarrollo próximo (ZDP), en el sentido que se tiene de este proceso en

las aportaciones de Vigotsky (1997); esto es, debe ser un contexto educativo que vaya más allá de la "educación activa" y sitúe al docente como eje orientador del aprendizaje y de elevación a niveles superiores de desarrollo.

En ese marco de referencia, la evaluación desempeña un papel distintivo, de una simple prueba de lápiz-papel lo cual aún sigue siendo común en Colombia, llamada a convertirse en instrumento que destaque el desarrollo integral del estudiante de la Secundaria Básica, en tanto le brinda información sobre lo logrado y lo que le falta para pasar a otro nivel de desarrollo. Aquí el papel atento y creativo del docente, lo cual es una brecha actual, es fundamental para que la evaluación no se convierta en un obstáculo del aprendizaje. De ese modo, como un primer acercamiento empírico, los autores de este artículo han podido precisar, empíricamente, que se manifiestan insuficiencias en la superación profesional del docente de la Secundaria Básica desde las siguientes perspectivas:

- Generalmente no poseen una formación didáctica para lograr una coherencia entre el currículo, el PEA y dentro de ella, los modos de evaluar los aprendizajes de las competencias ya que muchos han sido formados contradictoriamente a las aspiraciones y retos del siglo del conocimiento.
- El PEA se desarrolla fundamentalmente de manera directiva y no se les asignan a los estudiantes tareas evaluativas que los conminen a la gestión de la información y el conocimiento, o a la solución de tareas motivantes y vinculadas con su contexto.
- Insuficiente dominio de los conocimientos didácticos y pedagógicos sobre el proceso de formación y desarrollo de competencias por parte de los docentes de Secundaria Básica, lo cual hace que no exista variedad en las vías e instrumentos para medir el grado de desarrollo de los aprendizajes.
- No se motiva a la independencia de los estudiantes para enfocar la evaluación como un proceso reflexivo, colaborativo y cooperativo.

La estrategia de formación continua para la gestión didáctica de la evaluación en la Secundaria Básica.

A partir de los presupuestos enunciados, la misma presenta las siguientes características:

**Flexible:** porque puede sufrir cambios a partir de su implementación en el proceso de formación continua y su aplicación en diferentes contextos, pues las acciones que se conciben tienen la posibilidad de adecuarse en correspondencia con los problemas profesionales contemporáneos de la Secundaria Básica a resolver.

**Objetiva:** porque en las diferentes modalidades de formación continua se conciben acciones para solucionar los resultados reales del diagnóstico a los docentes.

**Sistémica:** porque las modalidades que la conforman y las acciones a desarrollar manifiestan relaciones entre sí, presentan relaciones de intercambio con el ambiente, a través de entradas y salidas que lo hacen abierto, eminentemente adaptativo, reajustándose constantemente a las condiciones del medio.

**Actual:** porque el diseño de sus acciones está en correspondencia con las tendencias vigentes de la formación continua y en relación con la concepción del trabajo del docente de Secundaria Básica.

**Problematizadora:** porque en todas las acciones de formación continua de los docentes de Secundaria Básica, está presente una situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarla, logrando el intercambio de experiencias.

**Formativa:** ya que en las acciones diseñadas se precisan con claridad el qué hacer, cómo hacerlo, para qué y cómo controlarlo, favoreciendo la autonomía y la formación sistemática de los docentes de Secundaria Básica, poniéndolos en condiciones de asumir una visión optimista y una actitud transformadora en relación con las situaciones que se presentan con sus estudiantes.

A partir de los presupuestos enunciados y de los argumentos señalados, el proceso de formación continua se compone de las siguientes modalidades:

a) Curso de superación a docentes de Secundaria Básica con la participación del investigador y otros profesionales de prestigio en el contexto.

Este se desarrolla por un orientador encargado del proceso de formación continua en su condición de coordinador del proceso, con dominio y experiencia en el trabajo relacionado, en este caso, con la evaluación del aprendizaje. El propósito fundamental del curso será actualizar a los docentes de Secundaria Básica en lo relacionado con los presupuestos esenciales de la gestión de la evaluación de competencias para promover en la actuación profesional una actitud crítico- transformadora hacia la dirección del PEA.

El curso, con el programa se organiza y desarrolla en una de las Secundarias Básicas en la que esos docentes laboran, la cual se selecciona por interés de ellos mismos o del propio centro. Producto del diagnóstico inicial, el cual es tomado como referente, se determina un grupo de necesidades cognoscitivas de los docentes de Secundaria Básica en aspectos que demuestran entre otras, las siguientes necesidades:

- Desde el proceso de gestión de la evaluación propiamente: la reflexión y motivación en el proceso evaluativo; la importancia de la interacción en la creación de tareas evaluativas y las vías para adaptar desde una perspectiva didáctica la evaluación atendiendo las características del contexto.

- Desde la focalización de la evaluación en los desempeños y evidencias: vías y formas de operacionalizar la competencia atendiendo a los desempeños y evidencias para el logro de una mayor objetividad del proceso evaluativo; la elaboración de diversos instrumentos y vías para la evaluación de competencias.

El curso se diseña para un total de 50 horas clases, aparecen los contenidos por temas, las orientaciones metodológicas para el desarrollo del programa, las características organizativas, así como el sistema de evaluación y la bibliografía.

#### b) Foros

Los principales estatutos y códigos que regulan la prestación del servicio educativo en Colombia, han diversificado el concepto de evaluación, a tal punto que ésta ya no apunta a la simple ponderación del rendimiento académico de los educandos, sino a la revisión de la globalidad del proceso de aprendizaje, del funcionamiento de las instituciones educativas y de las prácticas docentes.

Objetivo de los foros: Promover una discusión informada frente a propuestas concretas sobre la evaluación de los aprendizajes de los educandos, surgidas en el seno de la sociedad colombiana para mejorar las políticas en evaluación.

Tiempo de duración: Tres horas cada uno.

Para cumplir con el objetivo se brindan documentos con propuestas específicas para mejorar las políticas en evaluación, documentos del MEN, entre otros; caracterización y reflexión sobre las tendencias en evaluación, videoforos (por ejemplo; foro de debate a Evaluación de la Educación-OEI, <https://www.oei.es> metas2021> foroevaluaciony las ruedas de experiencia; Discusión del documento Estándares de Evaluación para América, <http://relac.online/foros/estandares-de-evaluacion-en-america-latina/pre-sentacion-del-desarrollo-del-foro-de-discusion>, etc.; formatos que recogen las propuestas sobre evaluación, entre otros documentos.

Al respecto, se abordan en los mismos diversas temáticas, entre las que se encuentran las referidas a la evaluación para el mejoramiento institucional, reflexión pedagógica del docente y proceso de enriquecimiento para el trabajo en el aula; la evaluación en función de las diferencias individuales de los estudiantes; la relación evaluación nacional y su coherencia con la institucional propiamente; el uso de herramientas, vías y procedimientos para la evaluación de competencias, entre otras de interés y necesidad.

#### c) Talleres.

Estos se desarrollan con la participación de docentes de experiencia, directivos, coordinadores de equipo invitados, psicólogos, entre otros; de los

docentes objeto de atención y del orientador del proceso de formación continua. Se establece que los mismos se desarrollen por un docente, especialista o directivo, con dominio y preparación en todo el trabajo relacionado con la gestión de la evaluación.

Pueden desarrollarse diversos tipos de talleres en el proceso de formación continua; entre ellos:

- De sensibilización, dirigido a la problemática que representa la preparación didáctica de los docentes para gestionar el proceso evaluativo de competencias en la Secundaria Básica y sus implicaciones sociales y educativas.
- De construcción didáctica, en los que se abordan los elementos de la preparación didáctica necesarios para gestionar el proceso evaluativo en la Secundaria Básica y para el logro de la preparación del docente para motivarla.
- Investigativos-profesionalizantes, para ampliar en los tipos de tareas evaluativas y proyectos a asignar con ese propósito, según su complejidad.

#### d) Autosuperación.

En la estrategia diseñada esta se lleva a cabo mediante la asignación de materiales y guías de estudio, en correspondencia con las necesidades de los docentes de Secundaria Básica en cada uno de los temas. También se realizan consultas y se asignan tareas según las necesidades de los docentes de Secundaria Básica.

A los efectos de la valoración del trabajo desarrollado, el coordinador, formulará al docente preguntas claves relacionadas con los aspectos autovalorados. Por ejemplo:

- ¿Son claros los propósitos, los fines y los objetos de la educación y de la evaluación en la legislación vigente? ¿Es pertinente plantear la necesidad de fijar y concertar unos nuevos? En ese caso ¿qué es lo que invalida los existentes?, ¿cuáles serían? y ¿por qué esos nuevos estatutos?
- De la evaluación del aprendizaje debe hacerse un proceso integral y continuo, de tal forma que favorezca la formación del estudiante para la vida, para ser y no sólo para tener.
- La evaluación en el aula necesariamente se convierte en una valoración de la labor del docente y de la institución, ¿cómo garantizar que sea un insumo permanente de la evaluación institucional?
- Con el fin de hacer de la evaluación un medio que estimule el desempeño del alumno, es necesario buscar los mecanismos legales y curriculares

para que éste participe en el diseño e implementación del proceso evaluativo.

- A la evaluación le hace falta considerar los valores, la afectividad y el contexto del estudiante, ¿cómo hacer esto?
- Debido a la continua transformación de la sociedad y de la cultura juvenil, el pensamiento pedagógico de los maestros debe responder, de manera flexible e innovadora, a los retos que se plantea al proceso de evaluación.
- ¿Qué puentes conectan la evaluación del aprendizaje con el mejoramiento con los proyectos educativos institucionales?
- Etc.

e) Asesorías colectivas didáctico-contextuales.

Esta modalidad le permite a los que dirigen el proceso de formación continua, demostrar sus experiencias como resultado de la identificación de las problemáticas y el desarrollo de acciones de investigación como vía para aplicar el contenido de la superación en las actividades dentro y fuera del centro escolar, a partir de la implicación consciente en la búsqueda de soluciones a las situaciones que aparecen en el PEA relacionadas con el objeto y campo de estudios.

En ellas, los docentes receptores de la formación continua, pueden realizar exposiciones argumentadas en colectivos, donde demuestren procedimientos puntuales a seguir para la gestión del proceso evaluativo, para lo cual, con posterioridad, se puede valorar de manera individual y colectiva su desempeño y se ofrecen recomendaciones válidas para todos los presentes; o el propio coordinador desarrolla argumentaciones, como modelo a seguir por el resto a partir de orientaciones que se precisan en el orden didáctico.

También, puede llevarse a cabo la exposición de un tema de interés donde se aborde la problemática de la evaluación de competencias en la Secundaria Básica con la siguiente organización:

Pasos:

1. Reunión previa. El orientador se reúne previamente con expertos para analizar el tema y ver cada cual desde qué punto de vista que corresponde lo va a abordar y se elaborará un plan de exposición.
2. En plenario se presentará a los expertos y se les expondrá brevemente el tema que se va a tratar, así como el procedimiento que se seguirá.
3. Se le concede la palabra a cada experto para que expongan sus criterios sobre la problemática desde las diversas perspectivas que se representan; por ejemplo, cómo elaborar una rúbrica.

4. El orientador sintetiza las exposiciones y, desde una opción didáctica, expone cómo lograr el propósito de lograr una evaluación acorde con las exigencias de la Secundaria Básica.
5. Terminadas las exposiciones se promueven preguntas a los expositores por parte de los docentes participantes, los cuales aclaran sus dudas.

Esas asesorías son desarrolladas con la utilización de bibliografía de consulta y los materiales que se pongan a disposición en Internet o situadas en el orden personal por el orientador o por ellos mismos, todo dirigido por el especialista que intenciona el comienzo de cada una de las sesiones, siendo su base aquellos problemas que aún no han podido ser solucionados en la práctica evaluativa de la Secundaria Básica.

f) Acompañamientos.

Esta modalidad propicia la integración de los contenidos teóricos para su dirección efectiva en la práctica. Se considera el desarrollo de tres acompañamientos que partan de una visita in situ al docente a su Secundaria Básica y se coordina con sus directivos la programación de las actividades que demanda la implementación del proceso. Las visitas tienen los siguientes propósitos:

- Explicar, aclarar o complementar la información relacionada con el acompañamiento pedagógico referido a las actividades que serán desarrolladas con el docente para lograr que este gestione didácticamente su proceso evaluativo en función de sus sistematicidad y organización.
- Realizar observaciones a los momentos evaluativos desde el PEA para identificar y verificar las necesidades de apoyo en el orden teórico y didáctico.

La visita se realiza en tres momentos distintos y sistémicamente complementarios:

Observación a clases: Esta abarcará diversos indicadores: didáctico-pedagógico y la actuación del docente. Entre ellos:

- Se valora el trabajo en función de una evaluación de calidad y en la generación de un clima armónico de trabajo entre los estudiantes; además, cómo, con la disponibilidad de medios, vías y recursos didácticos, se promueve la proactividad en el quehacer educativo tanto del docente como de los estudiantes en función de la competencia a ser evaluada.
- Se observa cómo fue desarrollada la preparación previa, los recursos didácticos, los procedimientos, las tareas evaluativas asignadas y los

recursos educativos de apoyo para su cumplimiento atendiendo a que se trabaje en función del aprendizaje de una competencia.

- Se identifica la actitud del docente hacia sus estudiantes, la manera de organizar las tareas evaluativas en sí (recursos didácticos, uso de las TIC, etc.); el manejo del grupo, el uso de adaptaciones y de las distintas situaciones didácticas que se generan.

#### Reflexión conjunta:

Se desarrolla un proceso reflexivo, con el docente, posterior a la observación para identificar sus necesidades de apoyo, guía y orientación académica profesional para mejorar la gestión didáctica de la evaluación. En este caso, el propósito es socializar y compartir con él lo observado.

Se propiciará el diálogo sobre las experiencias y procesos realizados, identificando a la vez las necesidades, fortalezas, dificultades y expectativas, con capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje a partir de sus propias experiencias, valoración de su práctica a partir de los objetivos de desarrollo profesional planteados y de las tareas evaluativas presentadas.

#### Retroalimentación:

Cada vez que exista la interacción orientador-docente, el primero dejará un plan de medidas conjuntamente con la orientación de los medios que le ayudarán al logro de una profundización temática y otras acciones a ser desarrolladas (intercambios, comparación, participación en dinámicas, ejecución de tareas didácticas), de manera tal que los aspectos señalados puedan ir comprobándose en acciones posteriores.

#### CONCLUSIONES

En el artículo fue argumentada la estrategia de formación continua para la gestión del proceso evaluativo de las competencias en la Secundaria Básica. La misma consta de diversas modalidades que la sostienen, y posibilitan su concreción en el ámbito del PEA de ese nivel educativo. En esencia dicha estrategia se fundamenta en las ideas de la interdisciplinariedad, la teoría histórico-cultural por su influencia en el campo educativo y la didáctica de la evaluación como fin y proceso del aprendizaje.

La misma también propende a que el docente asuma un papel cooperativo y colaborativo en el PEA a través de actividades que le permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias; así como situarlo en contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él desde la evaluación del aprendizaje, cuyo propósito esencial es formativo.

#### REFERENCIAS

Ayala, N., y Pinilla, N. (2013). *Gestión Educativa docente para el área de Educación Física de Básica Primaria en la Institución Educativa Departamental de desarrollo rural de Fosca*. Especialización en Gerencia y Proyección Social de la Educación. Bogotá: Universidad Libre de Colombia.

Barbón, O. G.; Añorga, J., y López, C. L. (2014). Formación permanente, superación profesional y profesionalización pedagógica. Tres procesos de carácter continuo y necesario impacto social. *Cubana de Reumatología*, 62-68. Tomado de: <http://www.revreumatologia.sld.cu/index.php/reumatologia/article/view/322/Formaci%C3%B3n%20permanente,%20superaci%C3%B3n%20profesional%20y%20profesionalizaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica.%20Tres%20procesos%20de%20car%C3%A1cter%20continuo%20y%20...>

Bizkarguenaga, E. G. (2014). *La gestión del tiempo en Educación Física: estrategias para aumentar el tiempo de compromiso motor*. Bilbao: Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación. Tomado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2656/goiria.pdf?sequence=1>

Bonilla, L. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Cartagena: Documento de Trabajo sobre Economía Regional, No. 143, Banco de la Republica. Tomado de: [www.banrep.gov.co/es/contenidos/publicacion/doble-jornada-escolar-y-calidad-educaci-n-colombia](http://www.banrep.gov.co/es/contenidos/publicacion/doble-jornada-escolar-y-calidad-educaci-n-colombia).

Cajiao, F. (2008). Informe general sobre evaluación del aprendizaje. Análisis de la problemática planteada en las diversas regiones del país y recomendaciones (Documento de trabajo). Bogotá, D.C: MEN.

Castro, A. (2015). *La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación que Ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

Duarte, J. (2007). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Tomado de: [https://www.rieoei.org/rec\\_dist1.htm](https://www.rieoei.org/rec_dist1.htm)

Fullana, J. (2001). *Criterios metodológicos para la toma de decisiones sobre el proceso de investigación. La elaboración de proyectos de investigación educativa*. Girona: Universidad de Girona, Departamento de Pedagogía.

Galbán, T. (2014). La superación profesional del metodólogo de las carreras médicas desde la teoría del diseño curricular. *Mediciego*, 20(1), 1-8. Tomado de: <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=50615>

Galindo, O. E. (2017). *La superación de los maestros ambulantes dirigida al desarrollo de la motricidad articular en escolares con diagnóstico de disartria*. Camagüey: Tesis doctoral, Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".

González, J. L., y Castillo, S. M. (2015). Diagnóstico de necesidades de superación de docentes para la rehabilitación física de las personas obesas. *Arrancada*, 15(28), 21-32.

Guamán, F. I. (2013). *Estrategia de superación continua a docentes que laboran en los gimnasios de musculación, para el desarrollo de la fuerza con pesas*. Camagüey: Tesis de maestría. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo".

Iglesias, M. A., Díaz, K., Rojas, L. A., Mena, G., y Hernández, D. (2017). El trabajo metodológico en la superación de los docentes de Educación Física. *Rev. Ciencias Médicas*, 21(6), 889-899. Tomado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1561-31942017000600015](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000600015)

Konstantinov, N. (1974). *Historia de la pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Kú, M. (2004). *Sistema de Capacitación para los maestros de primer ciclo de la Escuela Primaria "José Vasconcelos" de Veracruz, México sobre la utilización de los videos didácticos*. La Habana: Tesis doctoral. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

MEN (2002<sup>f</sup>) Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia

MEN (2008). *Discusión nacional: la evaluación en Colombia -documento síntesis. Foros Regionales. Movilización Plan Decenal. Talleres de Discusión Nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2012<sup>e</sup>). *Dirección de calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Documento guía · evaluación de competencias. Docente de Básica Secundaria y Media - Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: MEN. Tomado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN. (2002<sup>a</sup>). *Plan nacional de desarrollo de la Educación Física: Educación Física conocimiento y construcción social 2002-2006*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co>

MEN. (2002<sup>b</sup>). *Series lineamientos curriculares Educación Física. Recreación y Deporte*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co>

MEN. (2007<sup>a</sup>). *Foro Educativo Nacional. Bogotá*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.html>

MEN. (2007<sup>b</sup>). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento*. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional. Tomado de: [http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-91093\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-91093_archivo_pdf.pdf)

MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co>

MEN. (2012<sup>a</sup>). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Bogotá: Ministerio de Educación. Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co>

MEN. (2012<sup>b</sup>). *Guías didácticas del docente: Secundaria activa*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN. (2012<sup>c</sup>). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Bogotá: Ministerio de Educación. Tomado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN. (2012<sup>d</sup>). *Secundaria activa: Educación Física grado 6,7,8 y 9*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN. (2018). *Al tablero. Cuba Un sistema de mejoramiento continuo. El Entrenamiento Metodológico Conjunto es un aliado de la calidad educativa. Una experiencia cubana que se aplica en Colombia*. (35), p. 1. Tomado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31598.html>

OCDE (2016<sup>a</sup>). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. París: Organización la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Tomado de: [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org)

Steele, S., y Vera, S. (2011). Formación permanente en el área Educación dirigida al docente de Educación Integral. *ARJÉ. Revista de Postgrado FACE-UC.*, Vol. 5 N.º 9., 11-33. Tomado de: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj09/art01.pdf>

Vázquez B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del docente de ciencias como integración de la reflexión y la práctica: La hipótesis de la complejidad. *Revesita Eureka. Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 4(3), pp. 372-393.

Vigotsky, L. (1997). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

