

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

**Lic. Harold Alberto Valencia Torres**

Colegio SEK, Colombia

*hvtorres6969@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-2132-3170>

**Dr. Cs. Evelio F. Machado Ramírez**

Universidad de Camagüey, Cuba

*eveliofmachado@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-1538-2887>

**PhD. Concepción Elizabeth Marcillo García**

Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador

*c\_marcillo@hotmail.com*

<https://orcid.org/0000-0001-9952-6819>

## RESUMEN

Esta investigación responde a una necesidad social que se dirige a solucionar los problemas de la enseñanza-aprendizaje en Colombia; ya que se pretende lograr un proceso de formación continua del docente dirigido a la gestión didáctica de la evaluación, aspecto de suma importancia y en desfase con los propósitos que se persiguen; lo cual fue corroborado desde el orden teórico y empírico.

## PALABRAS CLAVE

Formación continua, evaluación, docentes, gestión didáctica, Colombia

---

## ABSTRACT

This research responds to a social need that is aimed at solving the problems of teaching-learning in Colombia; as it aims to achieve a process of continuous teacher training aimed at the didactic management of evaluation, important and beyond the purposes pursued; which was corroborated from the theoretical and empirical order.

## KEYWORDS

Continuing training, evaluation, teachers, didactic management, Colombia

## INTRODUCCIÓN

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.

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</sup>, <sup>b</sup>; 2007<sup>b</sup>; 2010; 2012 <sup>a</sup>, <sup>b</sup>, <sup>c</sup>, <sup>d</sup>, <sup>e</sup>; 2018); sino, además, es una preocupación del 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 relacionados con 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 (2012<sup>a</sup>):

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 (2012<sup>f</sup>) 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.

A partir de un estudio comparativo de varios autores, hasta el día de hoy, han predominado diversos modelos de superación que en realidad no han logrado sus propósitos (Fraga, 2008; Fuentes, 2012; Galbán, 2014; Galindo, 2017; González y Castillo, 2015; Guamán, 2013; Iglesias, Díaz, Rojas, Mena y Hernández, 2017).

Así, en el contexto que abarca esta tesis 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 de cursar de su labor profesional.

Autores como Tello (2006); 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 (2012<sup>a</sup>) 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 González (2012), Ayala y Pinilla (2013), Bizkarguenaga (2014) y Loaiza y Toloza (2016), 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 esta tesis 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 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (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<sup>f</sup>, 2002) 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 momento de 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 (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, cambios 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 matices, 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 esta tesis de doctorado.

Actualmente, 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 el país.

Según este 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 no se encuentran preparados eficientemente. El énfasis que se hace en la práctica está enmarcado, valoran 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 capaz de conducir el aprendizaje y su evaluación tanto por el terreno de la reflexión como de la aplicabilidad de lo aprendido en problemas de carácter práctico, lo cual dista de lo que actualmente 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 físico y psicológico, 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, 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.

### 1. El proceso de formación continua de los docentes de Secundaria Básica en ejercicio

Mejorar la calidad educativa es un gran reto para los países del mundo. El rol del docente para el logro de dicho propósito es preponderante, complementado con las condiciones socio económicas y culturales de procedencia del estudiante. La formación continua del docente se pone a prueba durante su desempeño profesional, generando nuevas exigencias teóricas, metodológicas y técnicas, que aseguren la calidad de los aprendizajes en los estudiantes (Wallhead, Garn, y Vidoni, 2014).

En los países de América Latina, el Caribe y Europa suelen utilizar, sin distinción, términos como capacitación, superación, profesionalización y actualización; es por ello, que se analizó lo escrito por Vezub (2005), González (2008) y Ruiz (2012), los cuales coinciden que en esas áreas geográficas, al referirse acerca del concepto de superación profesional del docente, ella posee diversas semejanzas con los mismos; los que además, según ellos, persiguen los mismos objetivos de formar a los docentes de manera perenne.

No obstante, a la fecha el concepto de formación docente es sinónimo y está asociado y reconocido como aquel proceso que se lleva a cabo a lo largo de la vida de un profesional de ese tipo, ya que él consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad

de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los docentes revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.

Esa idea pone al descubierto dos aspectos críticos; el primero se relaciona con un componente personal referido a los docentes (y otros sujetos del proceso de la formación continua, como pueden ser los directores de escuelas u otros directivos), centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus alumnos; es decir, en el docente en cuanto profesional. El segundo, es un componente externo dado por las acciones formativas organizadas y su relación con las necesidades del sistema educativo al que pertenecen los docentes.

La tensión, entre los dos componentes se visualiza desde la bibliografía y es la referida al proceso de formación docente, lo cual, parte de un lado por la “voluntad personal”, la cual está representada por el énfasis en la reflexión individual o colectiva y las acciones de cambio que emprende como resultado de esa reflexión; y por otra, la forma que debe tomar la “oportunidad para aprender” representada en las ac-



tividades iniciadas o desarrolladas por otros. El nervio vital de la formación docente continúa organizado como sistema es el modo en que logra establecer un equilibrio entre dichos dos polos en tensión.

A partir de tal idea, es indiscutible la inminente necesidad de modificar verdades hasta el momento establecidas en lo que se refiere a la formación del profesional; dado que, si el educador no se convierte en un agente transformador y dinamizador de la educación para la vida, inevitablemente las sociedades estarán forzadas al atraso y no avanzarán por el camino que les asigna la nueva realidad. Por ello, se impone la ineludible redefinición de las funciones de la formación continua que responda a las exigencias actuales a partir del papel que debe desempeñar en los diferentes contextos de actuación.

A manera de enriquecimiento de la idea anterior, Tünnermann, desde 1995, consideraba que la formación continua constituye una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea en un marco globalizador, que involucra los elementos formales, no formales o informales para el desarrollo personal y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello, es esencial que ella se visualice como un todo en torno a los cuatro aprendizajes básicos, distinguidos por Delors en 1996, desde un proceso que implique una oferta permanente de posibilidades de aprendizaje en correspondencia con la demanda de los que las necesitan, independientemente de la edad o del género.

Por tal razón, la formación continua se constituye en una respuesta electiva que se integra a ambas, la formación inicial y continua "...que se remite al trabajo como eje del proceso educativo, fuente de conocimiento y objeto de transformación, que privilegia la participación colectiva y multidisciplinaria y que favorece la construcción dinámica de nuevos conocimientos a través de la investigación, el manejo analítico de la información y el intercambio de saberes y experiencias" (Roschke, Brito y Palacios, 2002).

A partir de esa postura, es importante denotar que existen tres aspectos asociados a los conceptos de capacitación y el de formación continua que los diferencian:

- No toda acción de capacitación implica un proceso de formación continua. Si bien toda capacitación se dirige al mejoramiento o perfeccionamiento del desempeño profesional, no todas esas acciones representan una parte sustancial de una estrategia transformadora más allá del contexto institucional.
- La formación continua, como estrategia sistemática y global, puede alojar en su ejecución distintas acciones específicas de capacitación, y no a la inversa. Las actividades de capacitación específicas, dentro de una estrategia sostenida mayor, pueden tener un comienzo y una finalización y pueden estar dirigidas a grupos específicos de profesionales, desde que estén articuladas a la estrategia general de cambio institucional;
- Todo proceso de formación continua requiere de una planificación y de un diseño en profundidad, lo cual es concretado a partir de un análisis estratégico y de la cultura institucional de los servicios educacionales en los cuales se sitúa.

Desde esas posiciones, la formación continua constituye una revelación que redimensiona los conceptos de educación de adultos, educación continua, educación de avanzada, capacitación, superación u otros términos que se han utilizado sin llegar a la esencia de lo que se busca en la nueva concepción de la educación, en la que se enfatiza discurrir a lo largo de toda la vida; sin embargo, entre ellos hay elementos comunes como son la necesidad de dar continuidad a la educación y en última instancia favorecer el crecimiento humano y profesional como ya se hizo referencia.

La diversidad de términos utilizados para referirse a las iniciativas que apuntan a fortalecer el desarrollo del profesional para optimizar su ejercicio, constituye parte de la dificultad para articular esfuerzos entre distintos organismos, instituciones y profesionales, en aras de evaluar los efectos de los mismos y, en consecuencia, para obtener aprendizajes y ponerlos en práctica. Se considera necesario avanzar, entonces, en la estructuración de consensos en tal sentido. Así,



es necesario generar a nivel conceptual y práctico, un modelo de continuidad (Ver Capítulo II) que, a través de énfasis y matices, permita responder de manera coherente a las necesidades de las distintas etapas de la profesionalización.

En correspondencia con esto, fue analizada en la literatura el alcance del término de “profesionalización” conceptualizado por Añorga (1997); Tejada (2009) y Caballero (2015) como un proceso que, para su conformación, tiene en cuenta las exigencias del desarrollo social, económico y laboral, reorienta los recursos laborales para el desarrollo de las competencias necesarias y presupone la intervención activa del sujeto en correspondencia a los intereses individuales, institucionales y sociales.

Por todo lo argumentado, en esta tesis se considera que lo que debe distinguir a la formación continua es precisamente lo siguiente:

- El hombre se educa permanentemente a lo largo de toda su vida, no tiene por qué hacerlo en un tiempo determinado.
- Es necesario reconocer las posibilidades educativas que posee la vida en sociedad, lo cual indica que no tiene por qué ocurrir en un lugar preciso como es el aula (Delors, 1996).
- La formación continua potencia el desarrollo individual y social (Gormley, Costanzo, Lewis, Slone y Savage 2012).

Al respecto, Cruz (2010) señala que el buen profesional es aquel que está bien preparado y cualificado en su trabajo. Similares son los resultados de las investigaciones desplegadas por Casey (2017) quien señala que el poseer un nivel de calidad personal adecuado resulta ser, para los que dirigen el proceso de formación continua en el ámbito de la Educación Básica, el principal rasgo del que debían estar dotados. Por tanto, para que ello fuera posible era necesario materializar tal propósito en el transcurso de la praxis.

Para ello existen propuestas del proceso de formación continua a partir de estudios realizados, entre los cuales se pueden mencionar los de Lescano

(2013); López, González y Batista (2013); Lorenzo, Martín, Sánchez y Martín (2002); Muñoz (2011) y Pazo y Tejada (2012), entre otros, los cuales, en un proceso de síntesis, entienden la formación continua como un proceso permanente de reflexión y problematización sobre la propia práctica analizándola y confrontándola colectivamente con otras personas lo cual permite romper el aislamiento tradicional de la práctica pedagógica. Debe propiciarse la reflexión del profesional sobre su papel, las visiones de sí mismo y de su proceso de dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, esas ideas no solo hacen énfasis en la adquisición de aspectos cognoscitivos, sino también relativos a actitudes y aspectos afectivos. Los estudios citados muestran que la actitud del profesional es determinante sobre el resultado que obtienen aquellas personas que él dirige, más que su preparación, así como sus expectativas respecto de ellos.

La ya citada idea de Vezub (2005) a tono con lo descrito hasta aquí, expresa, acerca de la situación actual de formación continua en Colombia lo siguiente:

Parece estar marcada por un modelo de tipo descentralizado, que deja en manos de los Comités Departamentales las principales decisiones en la materia. Los programas de formación continua o en servicio están caracterizados por la realidad y contexto de cada una de las regiones o entidades territoriales del país, las cuales tienen como base para su presentación por parte de las instituciones formadoras de educadores, los términos de referencia y los requerimientos de forma, contenido y calidad definidos en cada uno de los respectivos comités (p. 12).

Ello significa que, a partir de las propias necesidades generales que tenga cada región del país, existe la independencia para diseñar, ejecutar, controlar y evaluar los programas de formación continua, pero en correspondencia con los objetivos generales de la educación.

Se entiende por esto que la evolución que ha tenido la ciencia y tecnología, ha proporcionado herramientas al perfil del profesional de cualquier egresado



universitario para brindar respuestas a las necesidades de sus estudiantes; en tal sentido, el docente "... será quien deba comprometerse para que su desempeño laboral esté en consonancia con los cambios y requerimientos que exige el contexto donde deba actuar." (Steele y Vera, 2011, p. 22). Por lo que ello está "... estrechamente relacionado con el proceso de profesionalización de los docentes..." (Barbón, Añorga, y López, 2014, p. 65). Ambas ideas tienen en común el anhelo de que, en el proceso, los docentes sean suficientes para dar solución a los problemas existentes y que puedan transformar la realidad escolar.

Acerca de la necesidad de acercar el proceso de superación profesional al docente del nivel del cual se trata, se han pronunciado diversos organismos y autores (UNESCO, 1990, 2015; Gallardo, 2013; Lungu, 2013) donde se coincide en los propósitos de mejorar la clase en función de la formación y desarrollo de competencias siempre y cuando el contenido del aprendizaje sea coherente, actualizado y pertinente, para el cumplimiento de este propósito, tanto del estudiante como del docente, que se manifiesta en las condiciones históricas concretas de la clase de la asignatura, módulo o disciplina de la cual se trate, para que se propicie la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual a partir de los preceptos del enfoque histórico cultural de Vigotsky (1989,1997) y seguidores.

De lo anterior se infiere que, como parte de la formación continua, se debe preparar al docente en las esferas cognitiva, afectiva y sociocultural del educando, lo cual enriquece su relación con el medio donde convive y de ese modo se favorezca un verdadero acercamiento socio-histórico a través del PEA, que tiene en cuenta los procesos sociales que este genera para potenciarlo desde la clase.

Así, se entiende que la formación continua del docente de la Secundaria Básica, debe ser reconstruida desde la base del conocimiento práctico como principio teórico-metodológico; y así, estimular su reflexión desde la práctica educativa para que sea significativa; es decir, que integre lo nuevo a su saber y que lo incorpore como parte de su experiencia; lo que le permita responder al desafío transformador de ese nivel de enseñanza.

La superación del docente de la Secundaria Básica, para garantizar el PEA, necesita otros elementos, además del modelo de educación vigente, entre los cuales se encuentran: una clara concepción didáctica de los componentes personalológicos (la relación entre el docente y educando) y no personalológicos (objetivos, contenido, métodos, medios, procedimientos y evaluación) que le permitan la profundización de su labor específica como docentes, y garantizar de manera exitosa el desarrollo del PEA, de modo que el educando se apropie de los conocimientos que enriquecen la clase con lo más avanzado de la ciencia contemporánea.

Por ello, tomando como referente la teoría de la escuela socio histórico-cultural sobre el desarrollo psíquico como marco conceptual para la aproximación a los procesos de aprendizaje (Vigotsky, 1997), categorías como las de ZDP, "andamiaje o sostén", hacen evidente la naturaleza de la formación y el papel singular de los agentes educativos en esta gestión. Por otra parte, ellas enfatizan el rol vital que desempeña la educación en el proceso de crecimiento y desarrollo intelectual y personal.

Lo desarrollador, en el proceso de formación continua, se debe tener en cuenta no sólo por lo que significa para potenciar la ZDP de cada cual, sino también porque es importante para actuar sobre la zona de desarrollo potencial del grupo al que pertenece (González, Rodríguez y Hernández, 2011). En investigaciones realizadas por esos últimos autores se evidenció que, favoreciendo los procesos de comunicación en grupo, además de motivar a aprender, ello se constituye en una fuerza que impulsa a realizarlo.

En tal sentido, el autor de la tesis considera de gran importancia concebir el proceso de formación continua donde se le ofrezca al docente, en un inicio, los niveles de ayuda atendiendo a sus necesidades. Es aquí, precisamente, donde se puede crear la ZDP y ofrecer asistencia y apoyos, para que pueda ir modificando sus esquemas de conocimiento, representaciones, significados y sentidos; y pueda ir adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma. Para lograr la creación de ZDP en dicha formación se deben tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Posibilitar la participación de todos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de desempeño, su interés o sus conocimientos resultan escasos o poco adecuados.
- Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés en el conocimiento por sí mismo.
- Introducir modificaciones y ajustes a la programación y desarrollo de las actuaciones en función de la información obtenida por los docentes.
- Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo.
- Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos.
- Utilizar el lenguaje de manera clara y explícita, tratando de evitar y controlar malentendidos o incomprensiones.
- Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar las experiencias.

Para el desarrollo efectivo del proceso de formación continua con un carácter personalizado, es entonces importante tener en cuenta el estado inicial de los docentes. En el caso concreto que ocupa esta tesis, se debe tener en cuenta el sistema de conocimientos, habilidades y valores del mismo acerca del PEA de la materia que imparte, por lo que el dominio de las características individuales de cada cual a partir del diagnóstico que se realice, resulta un requerimiento necesario para organizar y ejecutar el proceso.

En dicho sentido, es posible afirmar que el hecho de conocer las características individuales de cada docente favorece la orientación de las acciones y modalidades que se deben ejecutar. Es por ello que pasar por alto esta exigencia, conlleva a desarrollar un proceso sin objetividad y, por ende, con poca calidad.

De esa manera, el director o responsable del proceso de formación continua, como coinciden Ávalos (2002) y Guamán (2013), debe realizar un papel de asesoramiento que implique un trabajo socioeducativo con los docentes; cuyo cometido no estará exento de planteamientos éticos e ideológicos, al ser una práctica educativa profesionalmente comprometida. En el caso específico, él:

- Colabora con los docentes a la hora de la clarificación y resolución de los problemas que presentan.
- Logra empatía y comunicación bidireccional, para comprender los distintos puntos de vista.
- Las decisiones adoptadas se basarán en una comprensión integradora de las situaciones.
- El proceso de decisiones se centra en el autorreflexión compartida, como medio de superar los estereotipos.
- Concibe el cambio como instrumento de mejora y superación social y educativa.
- Coordina y colabora en procesos de resolución de problemas psicopedagógicos.
- La teoría y la práctica de los docentes son fuentes generadoras del conocimiento.

Por su parte, la evaluación específica en el entorno de la formación continua, coincidente con lo señalado por Marín, Guzmán, Márquez y Peña (2013); Tobón, Pimienta y Fraile (2010), Nando y Muñoz (2011) y Pedroza y Serrano (2015), consecuente con el tratamiento teórico llevado a cabo hasta aquí, consiste en:

- Identificar, tanto los focos de conflicto que pueda haber en el entorno, como las fuentes de la fuerza que puede utilizarse para mejorar lo que haya de bueno en la relación entre el docente, los estudiantes y los contextos en los que despliega su labor.
- Especificar los servicios necesarios para garantizar que el docente pueda ejercitar sus

funciones adecuadamente en un contexto específico. El objetivo no es lograr que desarrolle sus funciones a la perfección, sino hacer que el entorno funcione. Dicho objetivo se puede alcanzar introduciendo cambios en la actuación del docente desde el PEA, así como en el entorno en el que se desenvuelve.

En resumen, esa formación a lo largo de toda la vida trae consigo una nueva manera de pensar la relación entre formación inicial y formación continua. La información disponible muestra que no todo se puede aprender en cualquier momento de la vida y que una formación inicial sólida es una precondition para la formación en el/por el devenir.

## METODOLOGÍA

- Revisión de documentos: para determinar las normas y leyes que se establecen respecto a la superación profesional y la gestión didáctica de la evaluación.
- Observación: para determinar cómo los docentes gestionan didácticamente la evaluación de competencias.
- Encuesta: para caracterizar el estado inicial en la manera en que los docentes gestionan didácticamente la evaluación en la Secundaria Básica; así como para determinar el nivel de satisfacción de los educandos.
- Test: a los docentes para determinar los conocimientos que poseen respecto a la importancia de gestionar didácticamente la evaluación de manera adecuada.
- Entrevista: a los docentes para profundizar en la caracterización del estado inicial que tienen respecto a la gestión didáctica de la evaluación de competencias en la Secundaria Básica.
- Inventario de necesidades sentidas: a los docentes para determinar las necesidades de superación que manifiestan para lograr gestionar didácticamente la evaluación de competencias.

## RESULTADOS

Tiene como propósito diagnosticar el estado inicial de la superación profesional del docente de la Secundaria Básica dirigida a la gestión didáctica del proceso evaluativo de las competencias en ese nivel de enseñanza. Ese proceso fue desarrollado en el segundo semestre del año 2017 para lo cual se asumieron para el estudio de la muestra seleccionada, las dimensiones e indicadores que se presentan. Los mismos constituyen una sistematización de lo abordado en los epígrafes anteriores respecto a las características del concepto gestión didáctica y de lo propuesto por innumerables investigadores:

### 1. Dimensión cognitiva.

- Conocimiento de las leyes, principios y componentes de la didáctica, del diagnóstico inicial y las características individuales y colectivas de los educandos.

- Conocimiento de los métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas que permiten gestionar el proceso evaluativo.

### 2. Dimensión instrumental.

- Trabajo en función de la formación y desarrollo de las competencias de la asignatura y el grado.
- Superación y autorreflexión para gestionar didácticamente el proceso evaluativo.
- Utilización de métodos, procedimientos, medios y vías de evaluación congruentes con la formación y desarrollo de competencias.
- Fundamentación de las decisiones y acciones.



### 3. Dimensión actitudinal

- Disposición hacia la utilización de métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas que permiten gestionar el proceso evaluativo.
- Argumentación del valor que la gestión didáctica de la evaluación de competencias posee para la vida de los estudiantes y para su desarrollo profesional.
- Motivación por esa labor.

Se tomó como muestra a nueve docentes de los Colegios Rodrigo de Triana y Nicolás Esguerra, de la localidad de Kennedy en Bogotá, Colombia correspondientes al nivel de Secundaria Básica; cinco de ellos, pertenecientes al área de Ciencias Naturales y cuatro, al de Ciencias Sociales según se encuentran declaradas las competencias y sus desempeños de acuerdo con los dos ciclos de ese nivel; sexto-séptimo y octavo-noveno.

Este grupo se seleccionó de forma intencional, a partir de los siguientes criterios:

- Que todos fuesen Licenciados en alguna especialización del área de Educación.
- Que llevaran de cinco años en adelante laborando como docentes.
- Que trabajaran en el nivel de la Secundaria Básica.
- Que estuvieran ubicados en la Secundarias Básicas de los barrios Patio Bonito y Bavaria.

Para el estudio fueron aplicados instrumentos tales como la observación a clases, encuestas, entrevistas, inventario de necesidades sentidas y la prueba pedagógica, que hicieron posible llegar a delimitar la situación inicial respecto a la preparación de estos docentes para gestionar didácticamente la evaluación de aprendizajes por competencias en la Secundaria Básica.

Los resultados derivados del diagnóstico efectuado al inicio de la investigación se evidencian en el análisis de las dimensiones e indicadores propuestos; de la misma manera, ellos son la consecuencia de un proceso de triangulación de la información obtenida producto de los instrumentos aplicados:

#### Dimensión cognitiva

- Respecto al conocimiento de las leyes, principios y componentes de la didáctica, del diagnóstico inicial y las características individuales y colectivas de los educandos, cuatro docentes (44,4%) fueron categorizados de mal, ya que desconocen los mismos; la misma cantidad se situaron en regular y un docente (11.1%) obtuvo la evaluación de bien.
- Sobre el conocimiento de los métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas que permiten gestionar el proceso evaluativo, cinco docentes (55.5%) se situaron en la escala de mal; mientras que, tres (33.3%) fueron ubicados en la escala de regular y uno de bien.

En esta dimensión se manifestaron dificultades explícitas sobre el dominio teórico de las leyes, principios y componentes didácticos; las vías para llegar a concretar el diagnóstico inicial y de las características individuales y colectivas de los educandos, lo cual dificulta una gestión adecuada de la evaluación, además de las acciones a adoptar para poder solucionar estas problemáticas. Se evidenció, igualmente, deficiencias en el dominio conceptual de los métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas evaluativas a aplicar.

#### Dimensión instrumental

- Respecto al indicador relacionado con el trabajo en función de la formación y desarrollo de las competencias de la asignatura y el grado, cinco docentes (55.5%) fueron situados en la escala de mal y cuatro (44.4%) en regular.
- Acerca de la superación y autorreflexión para gestionar didácticamente el proceso evaluativo, seis docentes (66.6%) fueron situados en la categoría de mal y tres (33.3%) en regular.



- Sobre la utilización de métodos, procedimientos, medios y vías de evaluación congruentes con la formación y desarrollo de competencias, cuatro (44.4%) fueron categorizados de mal y cinco (55.5%) de regular.
- En lo que respecta a la fundamentación de las decisiones y acciones, cuatro docentes (44.4%) fueron ubicados en mal; la misma cantidad en regular; y uno (11.1%) en bien.

Como resultado del diagnóstico llevado a cabo en esta dimensión, se pudo comprobar que muchos de los docentes de Secundaria Básica diagnosticados tienen dificultad en planificar y poner en práctica, desde la clase, la evaluación del aprendizaje y utilización de métodos, procedimientos, medios y vías adecuados; de la misma forma no prestan atención o no utilizan el diagnóstico inicial para lograr determinar las vías de atención a las diferencias individuales. Es significativo que el 100% presentó dificultad en elaborar tareas evaluativas según los estándares ofrecidos.

#### Dimensión actitudinal

- Respecto a la disposición hacia la utilización de métodos, procedimientos, vías y tipos de tareas que permiten gestionar el proceso evaluativo, tres docentes (33.3%) se situaron en la categoría de mal, cinco (55.5%) de regular y uno (11.1%) de bien. En sentido general la mayoría manifestó que esto trae una carga de trabajo extra, así como no es una exigencia por parte de las autoridades escolares.
- Sobre la argumentación del valor que la gestión didáctica de la evaluación de competencias posee para la vida de los estudiantes y para su desarrollo profesional, cuatro docentes (44.4%) fueron categorizados de mal; idéntica cantidad de regular, y solo uno (11.1%) de bien. En sentido general, predomina la idea de que muchos de ellos abandonan

el sistema escolar para incorporarse al mercado del trabajo y por lo tanto no es necesario hacer tanto énfasis en ese rubro. Por otra parte, no son conscientes de la importancia que esto tiene para el perfeccionamiento de su labor docente.

- Acerca de la motivación por esa labor y la disposición de superarse, tres docentes (33.3%) se ubicaron en la categoría de mal, cinco (55.5%) de regular, y solo uno (11.1%) de bien.

A manera de resumen de esta dimensión, se pusieron de manifiesto dificultades en las relaciones interpersonales de los docentes ya que estos entienden que, generalmente, el proceso de evaluación se corresponde con momentos de cierre y no también de todos y cada uno de los momentos del proceso de formación y desarrollo de competencias; por ello piensan que los problemas que puedan surgir solo se solucionan en ese marco. Si bien la mayoría tiene interés en superarse, no es precisamente en lo referido a la mejora de su docencia, sino para obtener mejores ubicaciones laborales.

Una vez culminado el proceso de evaluación de competencias en las visitas efectuadas, se les preguntaba acerca de las principales dificultades que tuvieron; sin embargo, la mayoría no reconoció deficiencias en la ejecución de los procesos constituyentes; y en el caso que ello sucedió, fueron atribuidas a la actuación de los estudiantes o a lo orientado por las instancias escolares. Por ello se entiende que los procesos autorreflexivos de la labor que desempeña en la clase se ven afectados, así como la motivación.

En resumen, al realizar una evaluación integral de la aplicación de los instrumentos, se corroboró que cuatro docentes (44.4%) alcanzaron el nivel de mal, la misma cantidad de regular, y solo uno valorado de bien (11.1%). Ello denota insuficiencias en la gestión didáctica de la evaluación en la Secundaria Básica.

## CONCLUSIONES

La formación continua del docente en la esfera de la gestión didáctica de la evaluación de competencias

en la Secundaria Básica, se puede orientar mediante

diversas modalidades que faciliten el PEA que se brinda a la institución educativa.

El diagnóstico del estado inicial de los docentes permitió constatar las dificultades que estos poseen, respecto a sus desempeños dirigidos a lograr una gestión didáctica de la evaluación a tono con los requerimientos del proceso de formación y desarrollo de competencias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorga, J. (1997). *El enfoque sistémico en la organización del mejoramiento de los recursos humanos*. La Habana: s.e.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Tomado de: <http://pensamiento-educativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- 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>
- Caballero, J. A. (2015). *Estrategia de profesionalización para el desarrollo de la competencia producción intelectual en el docente de enfermería*. La Habana: Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- 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.
- Casey, A. (2017). *Models-Based Practice*. Nueva York: Routledge. Tomado de: [https://books.google.com.ec/books?id=C-nLDAAAQBAJyprintsec=frontcoverredir\\_esc=y#v=onepageyqyf=false](https://books.google.com.ec/books?id=C-nLDAAAQBAJyprintsec=frontcoverredir_esc=y#v=onepageyqyf=false)
- Cruz, D. (2010). *Estrategia de gestión para la formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio*. Camagüey: Tesis doctoral, Universidad de Camagüey.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- 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)
- Fraga, O. (2008). *Estrategia de superación profesional para la preparación teórico-metodológica del docente en el contenido de la ética martiana*. Villa Clara: Tesis doctoral. Universidad Pedagógica “Félix Varela Morales”.
- Fuentes, C. M. (2012). *Estrategia de superación interdisciplinaria para los entrenadores de la Escuela de Iniciación Deportiva (EIDE) de San José en Mayabeque*. La Habana: Tesis doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Tomado de: <http://eduniv.mes.edu.cu>

- 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”.
- Gallardo, B. M. (2013). *Estrategia didáctica para la superación de los docentes de Educación Física en Panamá*. Camagüey: Tesis de maestría. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte “Manuel Fajardo”.
- González, A. (2012). Plan de gestión académica, basado en competencias TIC para la cualificación docente de la básica primaria en la institución educativa departamental Serrezuela. Cundinamarca: Trabajo de maestría. Universidad Libre, Bogotá.
- González, A., Rodríguez, A., y Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. Tomado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n4/ems13411.pdf>
- 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.
- González, M. (2008). *Paradojas en la formación docente: elementos para avanzar su reflexión y planteamiento de propuestas*. Bogotá: s/e.
- Gormley, D., Lewis, M., Slone, B., y Savage, C. (2012). Assessing Nurses' Continuing Education Preferences in Rural Community and Urban Academic Settings. *Journal for Nurses in Staff Development*, 28(6), 279-284. Tomado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23222425>
- 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)
- Lescano, A. A. (2013). *La gestión en la Educación Física: Un análisis político. Tesis presentada para la obtención de grado de Magíster en Educación Corporal*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata. Tomado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.872/te.872.pdf>
- Loaiza, R. E., y Toloza, N. A. (2016). Propuesta pedagógica direccionada desde la gestión académica para mejorar el desempeño escolar de los estudiantes de la institución educativa distrital Agustín Fernández, jornada nocturna. Colombia: Trabajo de especialización. Universidad Libre de Colombia, Tomado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9783/tesis%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- López, A., González, V., y Batista, M. (2013). Satisfacción profesional, marco de condiciones para la enseñanza y calidad de las clases de educación física. Un estudio de caso en docentes de una municipalidad. *La Acción Motriz* (10), 59-75. Tomado de: [http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/10\\_5.pdf](http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/10_5.pdf)
- Lorenzo, R. A., Martín, A., Sánchez, B., y Martín, C. (2002). *Análisis de la formación permanente del docente de educación Física de los C.P.R y los C.F.I.E de la provincia de Zamora*. Zamora: Tomado de: <https://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/C127.pdf>
- Lungu, S. (2013). *Estrategia de superación dirigida a los licenciados en Educación Física para el tratamiento de la hipertensión arterial*. Camagüey: Tesis de maestría. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo".
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 6(6), 41-54. Tomado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&typid=S0718-50062013000600005&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&typid=S0718-50062013000600005&lng=es&nrm=iso)
- MEN (2002f) Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Lo que necesitamos saber y saber hacer ¡¡ el desafío. Colombia: SERIE GUÍAS No 7. Cargraphics S.A.
- 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 (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 (2008a). Plan Decenal 2006-2016. Tomado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158430.html>
- MEN (2008b) Discusión nacional: la evaluación en Colombia -documento síntesis. Foros Regionales. Movilización Plan Decenal. Talleres de Discusión Nacional. Bogotá: MEN.
- MEN (2012e). 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.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- MEN (2014). Evaluación de Materiales de las Áreas de Ciencias, Lenguaje y Matemáticas de los Modelos Educativos Flexibles en Zonas Rurales en Colombia: Consolidación de los Estudios Realizados por Expertos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

- MEN (2015a). OECD-Colombia education and skills accession policy review: Country background report. Bogotá: MEN.
- MEN (2015b). Informe de Rendición de Cuentas 2014. Bogotá: MEN.
- MEN. (2002a). 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.mineducacion.gov.co>
- MEN. (2002b). Series lineamientos curriculares Educación Física. Recreación y Deporte. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co>
- MEN. (2007a). Foro Educativo Nacional. Bogotá. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.html>
- MEN. (2007b). Guía de autoevaluación para el mejoramiento. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional. Tomado de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-91093\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-91093_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2008c). Guía para el mejoramiento institucional. Guía No. 34. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional. Tomado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co>
- MEN. (2012a). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Bogotá: Ministerio de Educación. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co>
- MEN. (2012b). Guías didácticas del docente: Secundaria activa. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- MEN. (2012c). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Bogotá: Ministerio de Educación. Tomado de: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- MEN. (2012d). Secundaria activa: Educación Física grado 6,7,8 y 9. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Tomado de: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.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.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31598.html>
- Muñoz, H. (2011). *Metodología para la evaluación de la competencia profesional gestionar proyectos deportivos en la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM*. Camagüey: Tesis doctoral. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.
- Nando, A., y Muñoz, R. (2011). *La práctica reflexiva como elemento clave para la evaluación de las competencias docentes orientadas hacia un nuevo modelo de formación permanente*. Barcelona: III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Docente. Universidad de Barcelona. Tomado de: [http://www.ub.edu/congresice/actes/7\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf).

- OCDE (2013). PISA 2012 results: What Makes a School Successful (Volumen IV): Resources, Policies and Practice. Paris: Tomado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- 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)-
- OCDE (2016<sup>b</sup>). Educación en Colombia. Francia: Directorate for Education and Skills. Tomado de: [www.oecd.org/edu](http://www.oecd.org/edu)
- Pazo, C. y Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, s.p.
- Pedroza, L., y Serrano, E. (2015). *Estándares para la evaluación del desempeño docente. Análisis de tres modelos. Segundo Congreso Latinoamericano de medición y evaluación educacional*. México: Universidad Autónoma de Baja California. Tomado de: <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/30Estandares.pdf>
- Roschke, M., Brito-Quintana, P., y Palacios, M. (2002). *Gestión de proyectos de educación permanente en los servicios de salud*. Washington: PALTEX. Tomado de: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/3284/Gestion%20de%20proyectos%20de%20educacion%20permanente%20en%20los%20servicios%20de%20salud.pdf?sequence=1>.
- Ruiz, A. (2012). *International commission on mathematical instruction: La formación inicial y continua en enseñanza de las matemáticas de Colombia, Costa Rica, República Dominicana y Venezuela*. Costa Rica: Tomado de: [https://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/files/Other\\_activities/Reports/20140419\\_informes\\_nacionales\\_resumenes.pdf](https://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/files/Other_activities/Reports/20140419_informes_nacionales_resumenes.pdf)
- 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>
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349., 463-477. Tomado de: <https://ddd.uab.cat/record/127888>
- Tello, C. (2006). Formación permanente de educadores. desafíos latinoamericanos. Nómadas. Revista Científica de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 1-6. Tomado de: <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Tobón, S., Pimental, J. H., y Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Tünnermann, C. (1995). *La Educación permanente y su impacto en la educación superior*. Paris: Unesco. Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120441>
- UNESCO. (1990). *Conferencia de la UNESCO sobre la educación y deporte*. Paris, Francia. Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2015). *Educación Física de Calidad (EFC). Guía para los responsables políticos. la Organización de las Naciones Unidas*. 4-82. Tomado de: <https://unesdoc.unesco.org>



- 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.
- Vezub, L. F. (2005). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Buenos Aires, Argentina*. Tomado de: [http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias\\_internacionales\\_de\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_LFVezub.pdf](http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf)
- Vigotsky, L. (1997). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Wallhead, T., Garn, A., y Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 478-487. Tomado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25412130>