LA NECESIDAD DE GESTIONAR DIDÁCTICAMENTE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA SECUNDARIA BÁSICA

LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA SECUNDARIA BÁSICA

AUTORES: Harold Alberto Valencia Torres[1]
Evelio F. Machado Ramírez[2]
Mario Jacinto Abambari Arévalo[3]

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: hvtorres6969@gmail.com

Fecha de recepción: 12-06-2019

Fecha de aceptación: 23-08-2019

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito valorar la importancia de lograr que el docente de Secundaria Básica logre gestionar didácticamente la evaluación de competencias desde una perspectiva formativa, como producto y proceso del aprendizaje. En la revisión de la literatura se pudo constatar la existencia de investigaciones que abordan la problemática objeto de atención, las cuales se han dedicado a realizar un análisis descriptivo de la situación presente y la aplicación de algunas dinámicas aisladas sin visualizar la integralidad que requiere una propuesta de este tipo. Para su elaboración fueron utilizados esencialmente métodos y técnicas de carácter teórico como la modelación, la concreción-abstracción, el análisis-síntesis, la inducción-deducción, propios de este tipo de estudio.

PALABRAS CLAVES: evaluación formativa; aprendizaje; Secundaria Básica.

THE NEED TO MANAGE DIDACTICALLY THE EVALUATION OF COMPETENCES IN SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

The article has so much as a purpose to value the need of the Secondary School teacher to manage, from the didactic point of view, the evaluation process of competences from a formative spectrum, as a product and learning process. Reviewing of the literature, it was possible to confirm the existence of researches that address the difficulties object of attention, which has been devoted to a descriptive analysis of the present situation and to the application of some isolated tasks without visualizing the integrality that a proposal of this type requires. 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: formative evaluation; learning; Secondary School.

[1] Magister. Profesor de Educación Física de la Secundaria Básica, Cuba.
[2] Profesor. Doctor en Ciencias de la Universidad de Camagüey, Cuba. E-mail: eveliofmachado@gmail.com
[3] Profesor. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ecuador. E-mail: mabambari@hotmail.com

© Centro de Investigación y Desarrollo. Universidad Regional Autónoma de Los Andes - Extensión Santo Domingo. Ecuador.

INTRODUCCIÓN

La Secundaria Básica en Colombia abarca cuatro años de duración entre los grados sexto al noveno, agrupada en dos ciclos sexto-séptimo y octavo-noveno. Además, un aspecto importante del sistema educativo de ese país es la existencia de una amplia gama de modalidades de educación lo cual repercute negativamente; entre ellas, las denominadas "Escuela Nueva", el de "educación posprimaria", en el cual uno o dos docentes de primaria son responsables de la enseñanza de todas las asignaturas de la Secundaria con apoyo adicional limitado y el de "telesecundaria", en el cual la televisión es la principal herramienta educativa, como los más representativos.

Todo ello denota una gran dispersión en las políticas educativas para el logro de aprendizajes para la vida y con significación humana, lo cual ha repercutido y se refleja ampliamente en la evaluación del aprendizaje. Al respecto, las escuelas y colegios tienen una amplia autonomía para definir las políticas con las que se evalúan los resultados al margen de la política educacional, tales como la selección de métodos de evaluación y los criterios para la promoción de los estudiantes; ya que, en el país, la función principal de ese proceso, a nivel de colegios, es determinar, esencialmente, si los alumnos avanzan o no al grado siguiente.

De tal hecho, el presente artículo pretende realizar una inmersión en la importancia del proceso de gestión de ese importante momento que es la evaluación, vista como un proceso y un fin del aprendizaje. Para su logro, fueron utilizados diversos métodos y técnicas de investigación de carácter teórico que permiten visualizar cómo este importante proceso debe imbricarse en el proceso enseñanza-aprendizaje (PEA) de ese nivel educativo.

DESARROLLO

Los términos perfeccionamiento y actualización, progresivamente, conceden paso al de profesionalización o "desarrollo profesional" a partir de la formación continua. Ese concepto se sustenta en el principio de que ninguna formación profesional se agota o es susceptible de darse de manera completa y acabada; todo lo cual significa que más allá de la ayuda que puede ofrecer una determinada institución o grupo de profesionales, sobre una parte de su profesión, no es suficiente; la otra parte la otorga la propia práctica profesional; o, en otros términos; la profesionalización como un rasgo esencial.

Ahora bien, hablar de gestión didáctica es un tema polémico, debido a que se observan múltiples ideas acerca del término; en algunos casos ella se concibe asociada a las competencias docentes, observando los desempeños; en otros, como perfil innovador de este y, además, los que la fundamentan como un proceso (Saavedra, Valencia y Goyes, 2011; González, 2014; Reinoso y Hernández, 2011; entre otros). Al respecto, en el artículo, dicha gestión será visualizada como "proceso" para ser consecuentes en lo adelante.

Un primer acercamiento lo ofrece García (2010, p. 25), quien señala que el término "gestión" está dado en un proceso o suma de procesos, que tiene como propósitos diseñar, planear, ejecutar y evaluar; de ese modo, ello se refleja en una cultura organizacional que se identifica; entre otras, por la posibilidad de actuar en diversos contextos y de responder al cambio. Envuelve, la obligación de sus actores con el sistema escolar, con sus valores y con los principios de calidad.

Otro autor, Borges (2006, p.36) expresa que el concepto de "gestión didáctica" se refiere al conglomerado de acciones (institucionales e individuales del docente) que le facilitan imaginar, planificar, organizar, ejecutar y controlar las acciones educativas, y se amplifican, no sólo a las de

carácter instructivo, sino además a aquellas que consienten en relacionar lo instructivo con el ejercicio y la práctica de la profesión; así como de los procesos que facilitan la unidad educación-instrucción. Horruitiner ha señalado sobre su importancia: "Gestionar el proceso de formación significa organizarlo, planificarlo, desarrollarlo y controlarlo. Y al hacer esto, es necesario tener en cuenta que lo tecnológico en este proceso es, en esencia, didáctico. Por tanto, esa gestión, aunque puede tener elementos de tipo administrativo, es esencialmente didáctica." (2008, p. 56)

Al tener en cuenta que el docente de la Secundaria Básica debe llegar a convertirse en un gestor didáctico en sentido general, y del proceso evaluativo en lo particular, la importancia no radica solo en orientarla, sino en que los alumnos, desde ese importante momento, aprendan lo que desde la clase se trabaja junto a ellos (Blázquez, 2006, p. 14, 2013). Así, ¿qué es gestionar didácticamente la evaluación? o ¿cuándo es factible hablar de ello?, cuya respuesta asevera que ella existe desde que el docente se hace responsable de sus estudiantes en un contexto determinado con la intención de enseñar-aprender y formarse; sin embargo, ello no es efectivo.

En el marco concreto de aplicación, lo que sí supone una novedad de la gestión didáctica de la evaluación en el ámbito del PEA de la Secundaria Básica en Colombia, es la transformación que ha sufrido la realidad social en los últimos años, incluida la del contexto donde él se desenvuelve; el cual, a su vez, debe trascender más allá en la medida que tal realidad cambie y se haga más compleja, lo cual es del dominio de los docentes de cada área del conocimiento.

De ese modo, es necesario penetrar a la teoría existente sobre el proceso de evaluación como resultante del de formación y desarrollo de competencias, lo cual ha generado polémicas en dicho entorno, polémicas que parten de las definiciones otorgadas en la literatura; en algunos casos enfocadas como una actitud (Perrenoud 2004a); como comportamientos (Levy-Leboyer, 1997); como un saber complejo (Fernández, 2005); como habilidad (Weinert, 2001); como destreza, lo cual se asocia a la idea anterior (Jessup, 1991); o como combinación dinámica de atributos (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

Hoy existen muchos desacuerdos respecto a si la sociedad es una motivación para la formación y desarrollo de competencias o es una fuerza que ejerce influencia transformadora sobre ella. En esa línea de atención, desde una perspectiva sociológica; Doll (2004) considera que la sociedad y la cultura afectan el desarrollo de competencias en tres formas: 1) inhibiendo el cambio a través del poder de la tradición, 2) acelerando el cambio que surge de los cambios sociales y culturales, y 3) aplicando presiones que se originan en los segmentos principales de la sociedad y la cultura. La tradición se puede percibir como un retador del cambio, lo cual no siempre es malo, ya que desalienta los esfuerzos para eliminar aquello que ha probado ser útil a la sociedad.

Coincidentemente, es preciso retomar algunos aspectos señalados tales como actuación, idoneidad, flexibilidad y desempeño global; y a partir de ello es que se asume, en el marco del artículo, el concepto de competencia de Machado y Montes de Oca (2019, p.8, lo cual se aviene a los propósitos aquí descritos, como:

Síntesis intelectiva de conocimientos, habilidades y valores que se manifiesta en la práctica de forma motivada, reflexiva y socializada, siendo consecuente con las prioridades y necesidades del contexto en que se forma y desarrolla; se enriquece, para su concreción pertinente, por la comunicación, el uso de las tecnologías, la autogestión del conocimiento y la concientización medioambiental, todo lo cual hace que se llegue a alcanzar un desempeño óptimo en la solución de problemas…

Esa definición, como se observa, muestra varios aspectos esenciales: procesos, complejidad, desempeño, valores, contextualización, reflexión, la comunicación y el uso de las TIC, entre otros, lo cual por necesidad sintetiza sus implicaciones en la didáctica, así como propiamente en las estrategias e instrumentos de evaluación. En tal sentido, las competencias, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivos-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican una acción de sí para los demás y/o para el contexto.

Ahora bien, la introducción del enfoque de competencias no es solamente una nueva expresión de los resultados de aprendizaje pues tiene implicaciones epistemológicas y didácticas que conducen a una transformación del PEA y su evaluación debido a que hoy existe coincidencia en que este es socialmente mediado. El docente debe lograr que los estudiantes aprendan significativamente, debe propiciar conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes, lo que requiere de procedimientos didácticos que faciliten la mediación social que los estimula a que vayan más allá de lo que pueden hacer solos. Es en esta zona donde radica el aprendizaje, una interacción entre lo que ya se conoce y las interpretaciones de los otros según Vigotsky (1997) y sus seguidores con lo cual se coincide y se toma en esta tesis.

Otro rasgo importante del aprendizaje, al cual el docente debe prestar atención es a su carácter activo; es decir, a la necesidad de que el estudiante, para aprender, esté comprometido para la acción. Y es que no hay ninguna posibilidad de evitar tal participación si se quiere alcanzar el verdadero proceso y producto del aprendizaje.

De ese modo, el aprendizaje en el entorno del artículo, se enfoca a la gestión didáctica del proceso evaluativo de competencias en la Secundaria Básica, lo cual es también un fenómeno complejo, por ser un proceso de procesos. Eso significa que la adquisición de un conocimiento específico exige la realización de determinadas actividades mentales que deben ser adecuadamente organizadas, planificadas, ejecutadas y controladas para satisfacer las expectativas del momento.

El siglo XXI ha sido, de hecho, un lapso decisivo en la evolución de las teorías sobre la evaluación. En el ámbito del aprendizaje, desde las primeras conceptualizaciones como el momento entre la respuesta solicitada a los estudiantes y el objetivo de aprendizaje propuesto; o sobre la evaluación-diagnóstico, formativa y sumativa, así como la criterial; el significado y la realidad evaluativa en el siglo XXI ha cambiado en un intento por adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales del presente.

De la concepción aún cotidiana de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es tanto así, como tampoco es un proceso paralelo, sino algo sintetizado en el mismo acto de aprendizaje, creándose relaciones interactivas, reflexivas, circulares y en espiral. Pero es necesario trascender más allá, ya que no es cuestión de dar respuestas a cómo mejorar la evaluación, sino a cómo insertar esas prácticas como un aprendizaje, o cómo establecerlas en un modelo formativo y continuo de implementación de acciones a partir de la información que ofrece la evaluación. De ahí que la evaluación deba estar al servicio del PEA y convertirse en estrategia de su perfeccionamiento desde la diversidad humana y estratégica del proceso de aprendizaje.

Habitualmente, cuando los docentes se refieren al término, piensan con determinado énfasis e incluso privilegiada, en los resultados obtenidos por los estudiantes (calificación del aprendizaje),

lo cual sigue siendo el principal punto de mira de cualquier acercamiento a la problemática, siendo un elemento externo a la actividad de aprender.

Y a pesar de que existen directrices específicas en Colombia, que signan el alcance de la evaluación; los docentes, los padres de familia, los propios estudiantes y muchos directivos en el propio sistema educativo, se refieren a ella como el instrumento esencialmente calificador y en muchos casos excluyentes, en el cual el sujeto de la evaluación es el estudiante y sólo él; y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según objetivos "mínimos" para todos (Calvo, Rendón y Rojas, 2004; ICFES, 2003).

Esa concepción es una herencia del sistema tradicional que ha puesto (y en muchos casos aun es así) énfasis en medir las adquisiciones o la "mejora" centrada en los conocimientos y las habilidades esencialmente, lo cual se sabe que no es de esa manera. Dada la importancia concedida a los resultados, el estudiante justifica la actividad docente únicamente como una forma para mejorarlos.

Actualmente en la evaluación se ha de dar un paso más; pues no puede ser un tema adyacente o secundario, sino que ha de ser una parte del contenido curricular de aprendizaje y desde la perspectiva de la gestión didáctica de la misma implica juzgar ambos, la enseñanza y el aprendizaje; organizarla, planificarla, ejecutarla y propiamente controlarla, atribuyéndole un valor a los actos y a las prácticas de los docentes y a los que dirigen los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, de la evaluación de competencias diversos autores han llegado a sus propias conclusiones (García, 2005; Gullickson, 2007; Klenowski, 2005); en específico, este último indica que ella es un proceso de constatación de evidencias de desempeño, conocimiento y comprensión que, una persona, demuestra en relación con una función definida, usualmente en un perfil o en una norma de competencia.

Además que, de manera general, la evaluación de competencias se realiza mediante la evaluación formativa y sumativa, con el empleo de diferentes instrumentos válidos y confiables a fin de que la recogida de información sea de ambos tipos y permita analizar lo mejor posible los componentes del PEA, acerca del conocimiento previo y la motivación, las características de los medios utilizados, las actividades y su participación en éstas, los recursos usados para la solución de problemas, la participación y el compromiso del alumno, los resultados de su actividad y logros, la innovación y transformación de materiales realizada por este (Romero, 2005, p. 15).

Ese último autor, al expresar la interrogante ¿Cómo se evalúa una competencia? confiesa que no se debe confundir la evaluación de la competencia en lo que se refiere al logro del alumno y la evaluación de la competencia en sí; esto se realiza básicamente a partir de una creación de lo que denomina "indicadores" (en el caso particular, desempeños y evidencias) que permitan medir los distintos niveles de eficacia, eficiencia y pertinencia, y dar cuenta de los avances en cada una de las competencias diseñadas o delimitadas para la enseñanza.

Más reciente, Tobón (2014[a], p. 321), con el denominado enfoque socioformativo, destacó en lo que él denomina "valoración", varios ejes que denotan una cartografía conceptual de la evaluación:

- De ejemplificación, donde señala la estrategia del portafolio como apoyo a la evaluación, etc.

- Nocional, como proceso de retroalimentación y reflexión para el desarrollo y mejoramiento de las competencias.
- Categorial, ya que es la base para que el estudiante esté permanentemente informado sobre su proceso de aprendizaje con el fin de comprenderlo y autorregularlo. Por ello la autovaloración es importante.
- De caracterización, donde se considera la evaluación como un proceso dinámico y multidimensional que involucra a docentes, estudiantes, la institución y la sociedad; tiene tanto en cuenta el proceso como los resultados; brinda retroalimentación cuantitativa y cualitativa; tiene como guía el proyecto ético de vida y reconoce la zona de desarrollo próximo entre otros aspectos.
- De diferenciación, lo cual la diferencia de la denominada evaluación tradicional.
- De división, que clasifica la evaluación en inicial, procesual y final; o de autovaloración, co-valoración y heterovaloración.
- De vinculación, relacionado con el mejoramiento de la calidad de la educación ya que es un mecanismo que retroalimenta acerca de cómo está la formación de competencias y las acciones necesarias para superar las deficiencias.
- De metodología, donde incluye tres elementos, todos ellos relacionados con el tema de esta tesis: resolución de problemas de contexto (tareas), determinación del nivel de desempeño con base en criterios, evidencias e instrumentos de evaluación y establecimiento de logros y acciones para mejorar.

Desde esa perspectiva, el reto es el de hacer ver a los docentes cómo lograr que la evaluación sea congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje con profundas significaciones y respetuosa con las peculiaridades individuales y culturales de los estudiantes, sus necesidades y en función de la formación y desarrollo de competencias.

En el ámbito educativo tales discusiones son de sensible interés en medio de las múltiples reformas que se promueven a favor de cambios en la concepción del currículo de la Secundaria Básica y consecuentemente de la evaluación (Aramburuzabala y Vega, 2010; Arreguín, Alfaro y Ramírez, 2012; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; MEN, 2008). Y aunque referido a otros niveles educativos, los criterios de Billing (2007) y otros autores son de sumo interés.

Esas valoraciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación, en el contexto de atención y otros muchos, es disfuncional y desequilibrada en diversos aspectos; ya que en general se evalúa estereotipadamente, es incoherente con el PEA o independiente del mismo, no retroalimenta sus diversos procesos y no informa al alumnado de las condiciones de la evaluación (Ver también: Gullickson, 2007; Imbernón et al, 2008; Kember, 2009).

El estudio realizado en este artículo, focalizado en la función de la evaluación en el PEA de la Secundaria Básica, deja ver un cambio sustancial del concepto desde finales de los 90 (MEN 2004, 2006, 2008[b]). Desde entonces, se ha mantenido un fuerte debate en torno a la garantía de los procedimientos tradicionales de evaluación del aprendizaje, a la luz del acercamiento y respuestas de la educación a los acelerados cambios sociales de finales de Siglo XX y se constata un claro desvelo por distinguir y diferenciar los principios de dos modelos de evaluación que se diferencian por su función, a veces contrapuestas: la evaluación tradicional o sumativa y la

evaluación formativa o socioformativa según Tobón (2014 [a, b], 2015) y Tobón, González, Salvador y Vásquez (2015).

Ya hoy, el propósito básico de la discusión, en esta línea, es la justificación o defensa de un modelo alternativo de evaluación que prioriza la función formativa (Tejada, 2010; Kaftan, Buck y Haack, 2006). Otros autores argumentan la necesidad de aproximar esta evaluación al enfoque "constructivista" del aprendizaje (Rust, Price y O' Donovan, 2007 entre muchos) lo cual no responde a las necesidades del artículo.

De ese modo, se asume la siguiente definición de evaluación de competencias, como "…el proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realiza un juicio de esas evidencias, empleando criterios acordados, buscando retroalimentar a la persona de tal forma que esto posibilite mejorar su formación e idoneidad." (Tobón, 2008[c])

En estrecha relación con dicho horizonte, en torno a las bases conceptuales de la evaluación, se profundiza en la naturaleza del aprendizaje deseable para el "contexto" en el cual se desenvuelve la educación. Generalmente las aportaciones se proponen ofrecer guías metodológicas a los docentes que les permitan situar la evaluación en función del aprendizaje y de su mejora, especialmente para promover la autorregulación (Elen, Clarebout, Leonard y Lowick, 2007; Galleho, Cacheiro, Martín y Wilmer, 2009).

Como se puede observar, un número de los trabajos valorados hasta este momento fundamentan la necesidad de estimular y motivar la participación de los estudiantes en las tareas evaluativas; en específico, la obra de Boud y Falchikov (2006) es un referente en ese sentido donde se hace énfasis en que la evaluación puede ser una oportunidad valiosa para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida.

En síntesis, las investigaciones citadas y referenciadas vigorizan, desde una perspectiva teórica, la necesidad de que el docente sea preparado para gestionar el proceso evaluativo de modo que facilite la mejora del aprendizaje y que esta se constituya en parte de él. A raíz de ese énfasis, en los años que median del presente siglo, se han elaborado, por muchos de los autores ya vistos, el término de evaluación orientado al aprendizaje, lo cual ha sido especificado desde tres perspectivas básicas:

- Asumir la definición de competencias de Machado y Montes de Oca (2019) y plantear las tareas evaluativas como tareas de aprendizaje o como proyectos formativos de acuerdo con Tobón (2014 a, b, 2015) y Tobón, González, Salvador y Vásquez (2015).
- Involucrar motivadamente, de manera interactiva, reflexiva y grupal a los estudiantes en la evaluación.
- Ofrecer los resultados o retorno de la evaluación como modo de retroalimentación y reforzamiento de acciones para el aprendizaje.

La evaluación orientada al aprendizaje enfatiza en la necesidad de su promoción a través de ella, ponderando la función formativa y la retroalimentación, sobre la función sumativa y la calificación (Carless, 2003; Gibbs y Simpson, 2003, 2004).

En relación a la problemática que involucra la definición de los criterios para evaluar, se subraya, desde la bibliografía hasta aquí referenciada, la dificultad y la responsabilidad que conlleva la preparación docente para la toma de decisiones debido a su repercusión socioeducativa. Al respecto, han predominado polémicas que se focalizan en qué debe entender el docente como

criterio de medida; es decir, qué debe evaluar, para indicar, con equidad y justicia lo que el estudiante ha aprendido, en este caso competencias; sin embargo, los trabajos publicados sobre el tema señalan que no existe consenso sobre su significado, haciendo evidentes las connotaciones que tiene ese hecho para la práctica docente, cuestión que hoy se trata de solventar.

Este siglo es testigo también de la necesidad de trascender el enfoque de medida para la evaluación del aprendizaje por competencias. En tal sentido, el artículo en curso apunta hacia la conveniencia de procurar un clima de enseñanza-evaluación dinamizador del aprendizaje donde el docente sea preparado para gestionar dicho proceso mediante el aprendizaje activo y contextualizado, en tareas sustentadas en problemas, cooperativo, mediante proyectos y con el uso de entornos de aprendizaje con soportes tecnológicos, entre otros.

En tales situaciones de aprendizaje y enseñanza, el docente debe habilitarse para concebir la evaluación como un eje dinamizador y también debe saber que, si la misma se gestiona para involucrar a los estudiantes en el autocontrol y autoevaluación de los resultados de su aprendizaje (evaluación por pares, autoevaluación y coevaluación), ella puede ser esencialmente favorable para ese propósito (Schelfhout et al, 2004; Richardson, 2005).

Del mismo modo, el docente debe formarse para gestionar la evaluación desde la metacognición (Campanario, 2000) por su importancia para aprender a aprender ya que es conocido que ella es el proceso que le permite al sujeto tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones.

Así, la preparación de los docentes para la gestión didáctica de la evaluación, podrá permitir que, en su actuación mediadora, todo avance en los componentes anteriormente referenciados, sea integrado en el estudiante; es decir, les permita continuar aprendiendo y perfeccionándose a lo largo de su vida.

Dado lo anterior, se debe prestar atención para que el docente se apropie de exigencias que satisfagan dos demandas evaluativas:

- La necesidad de contar con una variedad de formatos de evaluación de tareas que den la oportunidad al estudiante de demostrar sus competencias; diversidad que cubra, de ser posible en su totalidad, la mayoría de las tareas representativas del dominio que se está evaluando. Al respecto, es necesario la preparación del docente para la gestión de la evaluación de las competencias de la Secundaria Básica desde la utilización de diversos instrumentos y medios de "valoración" de competencias, tales como la observación, entrevistas focalizadas, diarios de campo, ensayos, cuestionarios, portafolios, etc.; agrupados en torno a proyectos formativos, que en la presente tesis serán también visualizados y agrupados bajo el término de "tareas evaluativas", lo cual no difiere en sus fines de lo señalado por diversos autores, pero con mayor énfasis en la ejecución.

La evaluación de competencias debe constituir una oportunidad de formación, así como de la aplicación de una diversidad de instrumentos en los cuales se involucre al estudiante, haciéndolo consciente de su nivel de competencias, características que no se evidencian en la práctica actual (Tejada, 2010).

- La elaboración de tareas evaluativas que explícitamente incluyan los niveles esperados de lo que deben saber (conocimiento declarativo) y de lo que deben ser capaces de hacer

(procedimental) en las tareas críticas del dominio de conocimiento en el que se está evaluando. Éste es el elemento clave para medir su formación y desarrollo.

Las estrategias para poder evaluar competencias requieren que el docente tenga en cuenta un detallado número de criterios específicos de ejecución. En todo el proceso se subraya la idea de que los cambios se operen desde los niveles más generales, complejos o iniciales para ir concretándose en unidades o niveles más simples o específicos.

Sin embargo, desde las ideas hasta aquí manejadas se coincide con lo señalado de Tobón, ya que, aunque tiene puntos de encuentro con diversos enfoques de competencias, hace énfasis en estudiar con rigurosidad el contexto y otros aspectos tales como que, las competencias:

- Se abordan desde un proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación.
- Buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad.
- Se emprenden en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué, que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- Se dan desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes.
- Desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., que también son competencias (Tobón 2008[b], p.1; 2014[a]).

Finalmente es necesario señalar que, para que la evaluación de competencias, sea efectiva, el docente debe prepararse para:

- Obtener información tangible y operacional de los desempeños, evidencias, acciones y comportamientos medibles y observables que aporten una visión más amplia sobre el proceso que sigue el estudiante al aprender y la calidad de los resultados que alcanza; apostando desde el inicio por una formación en educación superior diseñada, desarrollada y evaluada en torno a la competencia de acción.
- Identificar los componentes que forman cada competencia global; por lo que aquí pueden ser valorados dos aspectos esenciales: 1) rasgos constitutivos y 2) indicadores de desempeño. Los primeros son todos los aspectos de interés observables en los comportamientos, procesos cognitivos relevantes en ellos, componentes afectivo-motivacionales y valores involucrados; los segundos son las especificaciones, normas o estándares aplicables que permiten evaluar la calidad de la forma en que son ejecutadas; por tanto, se requieren ambos componentes para identificar, clasificar o tipificar y evaluar cada competencia.
- Diferenciar y agrupar los rasgos o criterios en conjuntos y subconjuntos para analizar y decidir si, atendiendo a su nivel de inclusividad e integración en relación con la competencia global, cabe tipificarlos también como competencias de menor nivel.

- Adoptar desempeños y evidencias que atiendan a los aspectos cognitivos del proceso (razonamiento, toma de decisiones, elección de cursos de acción, verificación o monitoreo) y a los motivacionales; y afectivos, como puede ser la disposición para la tarea, persistencia para alcanzar una meta, nivel de eficacia demostrado nivel de involucración exhibido, entre otros.

Ahora bien, profundizando en algo que puede corresponder a la preparación del docente para la gestión didáctica del proceso evaluativo de la formación y desarrollo de competencias en la Secundaria Básica, una vía expedita para lograr ese fin es la utilización del "método de proyectos o aprendizaje por proyectos"; en ese caso, "la evaluación por proyectos" como también se le denomina, el cual se enmarca dentro de las concepciones activas del PEA y a sus implicaciones como afirman Santa, Zamora y Úbeda (2008).

Ese denominado método está siendo utilizado en una gran cantidad de casos y procesos con el propósito de introducir al alumno en su propio aprendizaje y autovaloración al decir de Simón, Blet, Bender, Recanzone, Sosa y Torres (2013) y se facilite el mismo.

Una característica peculiar del método, del cual los docentes del nivel deben apropiarse tanto para el PEA y dentro de él, de su evaluación sistemática, está dado en la colaboración que ello trae consigo a partir del intercambio de procesos que involucran la contextualización de manera motivada, los conocimientos, habilidades, valores, la metacognición, etc.; colaboración que además desempeña un papel fundamental en ese ámbito ya que ayuda a motivar hacia el trabajo en equipo, entendiendo que la ejecución de tareas evaluativas en ese ambiente es un entorno perfecto para cumplimentar los objetivos del nivel ya que es un soporte del docente, teniendo en cuenta que las tareas en las que se trabajen los estudiantes deben enfocarse a sus propósitos de formación; y con lo cual coinciden Molina-Mora (2015), Galeana (2014) en Colombia, Hernández (2014) y Hernández (2016) entre otros, a partir de las siguientes particularidades:

- Centrados en y dirigidos por el estudiante.
- Definidos claramente desde el inicio, desarrollo y final.
- El contenido del proyecto debe ser significativo y vinculado al contexto.
- Aborda los problemas del mundo cotidiano.
- Facilita el uso del método de la ciencia para su logro.
- Es sensible a la cultura local y es culturalmente apropiado.
- Los objetivos deben estar centrados en los desempeños del currículo.
- El resultado debe ofrecerse mediante un producto tangible (modelo) que se pueda socializar.
- Debe propiciar vínculos entre los procesos sustantivos universitarios.
- Permitir la retroalimentación y valoración.
- Propiciar la reflexión y la autovaloración por parte del estudiante.
- Valoración auténtica mediante diversos instrumentos que respondan a la formación por competencias.

En conclusión, la utilización del método presenta, al decir de muchos, un número significativo de ventajas que permiten que el docente lo implemente como parte del proceso evaluativo en la Secundaria Básica ya que prepara a los estudiantes para la vida; permite establecer conexiones entre los conocimientos previos, los adquiridos y la vida; promueve el trabajo colaborativo; ayuda el desarrollo de habilidades sociales y la comunicación; prepara para la solución de tareas de diversa índole y complejidad; reconoce la interdisciplina y la transdisciplina; mejora la autoestima; motiva a los estudiantes; involucra el uso de las TIC; al ser un método orientado a procesos facilita y permite valorar y autovalorar el desarrollo de competencias, etc.

Esto es así, porque la gestión didáctica de la evaluación de competencias es una acción humana; por ello, cualquier definición que se formule de ese concepto estará siempre sustentada en una teoría -explícita o implícita- de la acción humana. Por ello, algunos autores afirman que la gestión didáctica está dada en: "Determinar las estrategias más adecuadas para preparar, organizar, poner en marcha y evaluar las acciones y dispositivos pedagógicos que estarán presentes en la realidad de la praxis docente." (Pimentel, 2013).

En resumen, a partir de lo antes fundamentado, los autores del artículo consideran que la gestión didáctica de la evaluación es:

Un proceso sistemático, como propiedad inherente al desempeño docente, que fortalece la utilización de métodos, procedimientos, medios y tareas evaluativas, todo lo cual permite favorecer la formación y desarrollo de competencias para la vida. De ese modo se ponen de manifiesto desempeños profesionales del docente que facilitan una educación de calidad desde ese proceso, que responda a las necesidades educativas del contexto histórico-social.

Es aquí posible entonces expresar que existirá gestión didáctica de la evaluación de competencias cuando el docente se hace responsable de su acción profesionalizante en un ambiente determinado con el propósito de que sus alumnos continúen logrando desempeños desde el proceso evaluativo, que los ayuden a andar en la vida.

CONCLUSIONES

En el artículo fue argumentada la necesidad de que el docente de Secundaria Básica logre gestionar científicamente la evaluación de competencias en la Secundaria Básica colombiana. De ese modo, la preparación del docente en el ámbito que ocupa, se puede orientar mediante diversas modalidades que faciliten el PEA que se brinda a la institución educativa.

Los estudios teóricos relacionados con la gestión didáctica de la evaluación, han tenido diversos tratamientos desde la ciencia; al respecto se infiere que, en el análisis de la superación del docente de la Secundaria Básica, todavía es necesario realizar estudios que permitan contribuir al desarrollo de una didáctica específica para el desempeño eficiente de esos profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramburuzabala, P. y Vega, M. (2010). *La necesidad de coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica.* En: González, I. (Coord.), El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Barcelona: Graó; pp. 75-95.

Arreguín, L., Alfaro, J. y Ramírez, M. S. (2012). Desarrollo de competencias matemáticas en secundaria usando la técnica de aprendizaje orientado en proyectos REICE. Madrid: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 10, núm. 4, pp. 264-284.*

Billing. D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education. USA: *Cognitive skills. Higher Education, 53(6), pp. 483-516.*

Blázquez, D. (2006). *La educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones. Tomado de: https://books.google.com.ec/books?id=Xe4bwTVDIugCyprintsec=frontcoverysource=gbs_ge_summary_rycad=0#v=onepageyqyf=false

Blázquez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor docente de Educación Física. La gestión didáctica de la clase. *Revista Digital de Investigación Educativa, 7-42. Tomado de: www.revistaconecta2.com.mx*

Borges, J. (2006). *Modelo de gestión del postgrado a distancia*. Santiago de Cuba: Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País". Cuba.

Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. USA: *Assessment and Evaluation in Higher Education, 31, 4, pp. 399-413.*

Calvo, G., Rendón, D. y Rojas L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. IESALC, UNESCO. Tomado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/.

Campanario, J. M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias. Estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. España: *Enseñanza de las Ciencias, 18 (3), pp. 369-380.*

Carless, D. (2003). *Learning-oriented assessment. Paper presented at the Evaluation and Assessment Conference.* Adelaide: University of South Australia, November 25, p. 41

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A.M. (Comps.) (2004) Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas. Bogotá: MEN.

Doll, R. (2004). *El mejoramiento del currículo. toma de decisiones y proceso*. Buenos Aires: El Ateneo.

Elen, J.; Clarebout, G.; Leonard, R. y Lowick, J. (2007). Student-centered and teacher-centred learning environments: what students think. USA: *Teaching in Higher Education, 12 (1), pp. 105-117.*

Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Tomado de: www.usal.es/~ofeees/NUEVAS _METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc

Galeana, L. (2014). *Aprendizaje basado en proyectos. Colombia: Universidad de Colima.* Tomado de: http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf

Galleho, D.; Cacheiro, M. L.; Martín, A. M. & Wilmer, A. (2009). El portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Tomado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/re-velec30/articulos_n30_pdf/Edutec-e30_GallegoCacheir Martin _ Angel.pdf*

García, A. (2005). *La evaluación de las asignaturas desde las competencias*. En: Vicerrectorado de Innovación y Calidad e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (Coords.). Bilbao: Universidad de Deusto.

García, E. (2010). *Estrategia de gestión formativa institucional para la permanencia estudiantil en las universidades*. Santiago de Cuba: Tesis doctoral. Centro de Estudios de la Educación "Manuel F. Gran".

Gibbs, G. y Simpson, C. (2003). *Does your assessment support your students' learning? Tomado de: http.//arts.unitec.ac.nz/documents/GrahamGibbAssessmentLearning.pdf*

Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. USA: *Learning and Teaching in Higher Education, 1, pp. 3-31.*

González, E. (2014). *Despliegue de la calidad en la gestión de procesos sustantivos de Instituciones de Educación Superior cubanas.* Santa Clara: Tesis doctoral. Universidad Central de las Villas.

González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina. un proyecto de las universidades. España: *Revista Iberoamericana de Educación. 35. pp. 151-164.*

Gullickson, A. R. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.* Bilbao: Mensajero.

Hernández, J. (2016). *Los proyectos desde la socioformación*. Congreso CIEM. Tomado de: https://www.researchgate.net/profile/Silvano_Hernandez_Mosqueda2/publication/309192878_Los_proyectos_desde _la_socioformacion/links/58044a6a08ae23fd1b68a441/Los-proyectos-desde-la-socioformaci on.pdf

Hernández, S. (2014). *Proyectos formativos desde la socioformación*. Tomado de: http://educacionysocioformacion.blogspot.mx/2014/10/proyectos-formativos-desde-la.html

Horruitiner, P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación. En: Estrategias de aprendizaje en la universalización*. La Habana: Editorial Universitaria. Tomado de: http://revistas.mes.edu.cu

ICFES. (2003). *Programa de evaluación de la educación básica: Pruebas saber. Fundamentación conceptual*. Bogotá, D.C: ICFES

Imbernón, F. et al. (2008). *Análisis y propuestas de competencias docentes universitarias para el desarrollo del alumnado a través del e-Learning en el marco del EEES.* España: Proyecto de investigación financiado por el MEC.

Jessup, G. (1991). *Outcomes. NVQs and the emerging model of education and training*. London: Falmer Press

Kaftan, J., Buck, N y Haak, R. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. USA: *Middle School Journal, 37 (4), pp. 44-49.*

Kember, D. (2009). An Integrated Approach to Developing and Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *USA. Higher Education 58, pp. 1-13*

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de Portafolio. Para el Aprendizaje y la Evaluación.* Madrid: Narcea.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

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 (2008[a]). *Plan Decenal 2006-2016.* Tomado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158430.html

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

Molina-Mora, J. (2015). Experiencia basada en la triada TIC, enseñanza por proyectos y modelado para la enseñanza de sistemas de ecuaciones diferenciales. Colombia: *Revista Uniciencia, 29(2), pp. 46-61.*

Perrenoud, P (2004[b]). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

Perrenoud, P. (2004[a]). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona. Graó.

Pimentel, R. (2013). *Gestión didáctica de la formación y desarrollo de la competencia toma de decisiones gerenciales para directivos empresariales a través del posgrado*. Camagüey: Tesis doctoral, Universidad de Camagüey.

Reinoso, I., y Hernández, J. (2011). El rol del docente en el marco de la gestión de la NUC. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3(28), 1-1. Tomado de: http://www.eumed .net/rev/ced/28/rchm2.htm*

Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback. A review of the literature. USA: *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30(4), pp. 387-415.*

Romero, N. L. (2005). ¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? *Colombia: Educar 35. octubre/diciembre. Pp. 9-18.*

Rust, C.; Price, M. & O' Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. USA. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 28 (2), pp. 147-164.*

Saavedra, E., Valencia, J., y Goyes, N. (2011). *Análisis y caracterización de la gestión didáctica del docente en una secuencia didáctica sobre la continuidad y límite, desde la teoría de situaciones didácticas.* Quindio: 12º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, (pp. 72-82). Tomado de: http://funes.uniandes.edu.co/2550/1/SaavedraAnalisisAsocolme2011.pdf

Santa. J., Zamora. M. A., Ubeda. B. (2008). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en materias de Ingeniería Informática y sus implicaciones.* Tomado de: http://ants.inf.um.es/~josesanta/doc/Murciencia2008.pdf

Schelfhout, W. et al (2004). The use of self, peer and teacher assessment as a feedback system in a learning environment aimed at fostering skills of cooperation in an entrepreneurial context. USA: Assessment and Evaluation in Higher Education, 29(2), pp. 177-201

Simón. J., Blet. N., Bender. C., Recanzone. R., Sosa. J. y Torres. A. (2013). *Sobre la utilización de sistemas embebidos para la enseñanza de la programación en una carrera de Ingeniería Electrónica*. IV Congreso Microelectrónica Aplicada. Pp. 121-129. Tomado de: http://uea2013. frbb.utn.edu.ar/wp-content/uploads /S6_4.pdf

Tejada, I (2010). *Evaluación de competencias profesionales en estudiantes de ingeniería de sistemas de información asistida por las tecnologías de la información y la comunicación.* Camagüey: Tesis doctoral.

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*

Tobón, S. (2008[a]). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos.* Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2008[b]). *La formación basada en competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo.* Guadalajara. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU.

Tobón, S. (2008[c]). *Vacíos, problemas y nuevas perspectivas en el proceso de evaluación y certificación de competencias: propuesta metodológica.* Conferencia Magistral. Tomado de: http://ojvf.files.wordpress.com/2008/10/reporte-4cie.doc

Tobón, S. (2014[a]). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Bogotá: Ecoe ediciones Ltda.

Tobón, S. (2014[b]*). Proyectos formativos: teoría y metodología.* México: Pearson.

Tobón, S. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. Acción pedagógica. *Vol. 44 (1). Tomado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/12345 6789/42127 /1/dossier 02.pdf*

Tobón, S., González, L., Salvador, J. y Vásquez, J., (2015*). La socioformación: Un estudio conceptual. Revista Paradigma. Vol. 36 (1). Tomado de: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273 (02/03/2017*

Weinert, F. (1999). *Concepts of Competence. OECD.* Tomado de: http.//www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/backgound-paper.pdf