

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

**METODOLOGÍA PARA EVALUAR LA COMPETENCIA
PROFESIONAL DE GESTIONAR PROYECTOS
DEPORTIVOS.**

ÁREA:

Ciencias de la Educación:

Educación Física



AUTORES:

Dr. Holger José Muñoz Ponce. PhD.

Dra. Aura María Mantilla Vivas. PhD.

Lic. José Eugenio Zambrano Mendieta. Mg.

Lic. Jorge Isacio Cedeño Molina. Mg.



COEDICIÓN

Editorial Libro Mundo - Editorial Mar y Trinchera



Este texto ha sido revisado por lectores pares evaluadores

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS:

METODOLOGÍA PARA EVALUAR LA COMPETENCIA PROFESIONAL DE GESTIONAR PROYECTOS DEPORTIVOS.

Autores:

Dr. Holger José Muñoz Ponce. PhD.

Dra. Aura María Mantilla Vivas. PhD.

Lic. José Eugenio Zambrano Mendieta. Mg.

Lic. Jorge Isacio Cedeño Molina. Mg.

Editorial Libro Mundo

leronquillo@gmail.com

Editor: Dr. Luis Eduardo Ronquillo Triviño, PhD.

ISBN: 978-9942-8883-4-1

Primera edición 2021

Coedición con Editorial Mar y Trinchera

Manta – Manabí – Ecuador

ISBN: 978-9942-8883-4-1



9 789942 888341

Autores:

Dr. Holger José Muñoz Ponce. PhD.



Nació en la parroquia Ricaurte del cantón Chone – Manabí. / Bachiller en Humanidades Modernas, graduado en el colegio / Nacional “Eugenio Espejo” de Chone. / Profesor de Educación Primaria, graduado en el Instituto Normal Superior N.4 de Chone. / -Profesor de Segunda Enseñanza en Castellano y Literatura, obtenido UTM / - Licenciado en Ciencia de la Educación en castellano y Literatura, obtenido en la Universidad “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas. / Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales, obtenido en la Universidad “Vicente Rocafuerte” de Guayaquil, extensión en Portoviejo. / Abogado de los Tribunales y Juzgados de la república del Ecuador, obtenido en la Universidad “Vicente Rocafuerte” de Guayaquil, extensión en Portoviejo. / Magíster en “Gerencia Educativa Profesional” obtenido en la UTM en Convenio con la Universidad Nacional de la Habana – Cuba. -Magíster en “Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, obtenido en la Uleam / - Magíster en Educación y Desarrollo Social, obtenido en la U.T.E de Quito. / Especialista en Diseño Curricular por Competencias, otorgado por la Universidad / del Mar de Chile. / Diplomado Superior en Formación Docente Universitaria, obtenido en la Uleam. / -Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias, obtenido en la universidad del Azuay. / Diploma Superior en Economía Popular y Solidaria, obtenido en la Universidad nacional de la Plata – Argentina. Diploma Superior en Derecho Procesal Penal, Obtenido en la Uleam. Doctor en Jurisprudencia, obtenido en la Universidad Particular de Loja. / Doctor Ph.D. en Ciencias Pedagógicas e Investigación, grado científico obtenido en la Universidad de Camagüey de Cuba.

Experiencia docente y profesional.

Profesor del Colegio Particular “Julio Bowen Concha” de Chone, 1983 y 1984 / Profesor de la Escuela Fiscal “2 de Agosto” en la Parroquia Pueblo Nuevo del Cantón Santa Ana – Manabí en 1985 / Profesor de la Escuela Fiscal “Julio Cobo Hernández” de la Parroquia San pedro de Suma del Cantón El Carmen, en 1986 y 1987. / Profesor del Instituto Normal Superior # 31 “Eugenio Espejo” de Chone, desde 1988 hasta 1991 / Profesor del Colegio Experimental “Eloy

Alfaro” de Chone, desde 1992 hasta 2011 / Vicerrector del Colegio Experimental “Eloy Alfaro” de Chone, desde 1996 hasta el año 2009. Profesor de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí desde 1997 y continua (2021). / Profesor de la ESPAM, desde 2010 al 2016. / Director de Posgrado de la Universidad Particular “San Gregorio de Portoviejo” desde 2013 al 2016 y continua como Coordinador de la Maestría en desarrollo Local / Profesor de la Maestría en Educación, mención en Diseño Curricular y Director de Tesis de Maestría en la Universidad “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas, 2002 hasta el 2006. -Profesor y Coordinador de la Maestría en “Gerencia Educativa” y Director de varias Tesis de Maestrías en la Universidad Estatal del Sur de Manabí UNESUM, desde el año 2007 hasta el año 2010. / Profesor de Maestrías en Contabilidad y Auditoría en la ULEAM – Manabí. / Profesor y Director de varias Tesis de grado de Maestrías en las siguientes Universidades: UNEMI, PUCE, UTE-G, UEES, UNESUM y ULEAM. / Ex Evaluador externo de Universidades del Ecuador por el CEAASES, en el 2013. / Abogado en libre ejercicio de la Profesión en la Provincia de Manabí. / Vocal Principal del Consejo de extensión de la Uleam Extensión en Chone. / Presidente de la Comisión de Investigación de la Uleam en Chone por 3 años. / Coordinador General de Posgrado en la Uleam en Chone, desde el 2019 y / Miembro de la Comisión Académica de la Uleam en Chone en el 2015 y 2016. / Coordinador de Carreras en la Uleam en Chone, desde el año 200 al 2014. / Director del Área de Ciencias Humanísticas en los años 2011 y 2012. /Es Vocal Principal del Consejo de Administración de la Cooperativa de Ahorro “Chone Ltda” desde el año 2011 y continua. / Tiene 38 años de experiencia Docente.

Publicaciones.

Ha publicado Artículos en revistas indexadas, textos de Investigación, Currículo, Gerencia de Proyectos y Recursos Educativos y Tecnológicos en la Educación.

Capacitador.

A Docentes del Magisterio del Ecuador por parte del Ministerio de Educación. / Ponente y Conferencista en Congresos nacionales e Internacionales.

Dra. Aura María Mantilla Vivas. PhD.



Su educación media la realizó en:

La escuela Particular “El Oasis” de Chone./
Bachiller del Colegio Nacional “Eugenio Espejo” de Chone.

Formación académica.

Profesora de Segunda Enseñanza Literatura y Castellano, otorgado por la U.TM./ Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Castellano y Literatura, otorgado por la U.TM./ Doctora de cuarto nivel en Ciencias de la Educación, especialidad Literatura y Castellano, otorgado por la Universidad de Guayaquil. / Especialista en Diseño Curricular por Competencias, otorgado por Universidad del Mar de Chile. / Magister en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, otorgado por la ULEAM./ Diploma Superior en Liderazgo Educativo, otorgado por la Universidad San Antonio de Machala. / Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias, otorgado por la Universidad del Azuay. / Doctora en Ciencias Pedagógicas. PhD. otorgado por la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte y Loynaz” – Cuba

Se ha desempeñado como docente en:

El Colegio Particular Santa Luisa de Marillac./ Colegio Nacional Delbert Velásquez Arteaga./ Actualmente es docente titular a Tiempo Completo en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí – Extensión en Chone./ Docente de Maestrías y capacitadora al Magisterio Nacional por el Ministerio de Educación y autora de Artículos Científicos./ Ex - Miembro de la Comisión Académica, y./ Ex – Vocal Suplente del Consejo de Extensión de la ULEAM.

Lic. José Eugenio Zambrano Mendieta. Mg.



José Eugenio Zambrano Mendieta-
1304538240 / Instrucción Primaria: Escuela Juan Montalvo 1982 / Instrucción Secundaria: Eugenio Espejo 1989-1990 / Profesor De Instrucción Primaria: Eugenio Espejo 1991-1992 / Abogado: Uleam 2007 / Magister En Derecho Civil Y Procesal Civil: Utpl 2015 / Maestrante Doctorado: Umdp /
Experiencia Académica: 13 Años / Experiencia Profesional: 14 Años /

Ex Registrador De La Propiedad Y Mercantil Del Cantón Bolívar / Ex
Director De Deportes Del Gad-Chone

Lic. Jorge Isacio Cedeño Molina. Mg.



Formación Profesional

Primaria: Escuela Ibarra # 2

Secundaria: “Eugenio Espejo” Chone
Bachiller en Ciencias de la Educación 1988. /
Instituto “Eugenio Espejo” Chone. /
Profesor de Educación Primaria 1990.

Universitarios: Universidad Técnica de
Manabí Profesor de Segunda enseñanza en
Educación Física. 1997 / Universidad Técnica

de Manabí, Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad
Educación Física. 1999.

Posgrado: Universidad Técnica de Manabí, Diplomado Superior en
Diseño de Proyecto, 2003. Universidad Técnica de Manabí / Magister
en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. ULEAM. 2003.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
Resultados científicos:	15

CAPITULO I	18
-------------------------	-----------

<i>EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN.</i>	<i>19</i>
<i>1.1. Caracterización de la evaluación de las competencias de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación</i>	<i>19</i>
<i>1.2. Valoración epistemológica y didáctica de la evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos.....</i>	<i>27</i>
<i>1.2.1. Caracterización de la competencia profesional gestionar proyectos deportivos.....</i>	<i>47</i>
<i>1.3. Diagnóstico del proceso de formación, desarrollo y evaluación de las competencias profesionales en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación</i>	<i>63</i>

CAPÍTULO II	73
--------------------------	-----------

<i>MODELO INTEGRADOR FORMATIVO Y METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE GESTIONAR PROYECTOS DEPORTIVOS</i>	<i>73</i>
---	-----------

2.1. <i>Fundamentación teórica del modelo integrador formativo de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos.....</i>	73
2.2. <i>Metodología para la evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos.....</i>	95

CAPÍTULO III 103

VALORACIÓN DEL MODELO INTEGRADOR FORMATIVO Y METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE GESTIONAR PROYECTOS DEPORTIVOS	103
--	-----

3.1. <i>Ejemplificación de la metodología de la Evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos</i>	103
3.2. <i>Resultados de la valoración de expertos del modelo y la metodología de evaluación de la competencia de gestionar</i>	112
3.3. <i>Pre experimento para validar la metodología de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos del estudiante de la carrera de la Licenciatura de Educación Física, Deportes y Recreación</i>	115

CONCLUSIONES 132

RECOMENDACIONES..... 138

INTRODUCCIÓN

La obra que se presenta a continuación plantea un modelo y su metodología de aplicación que, en el contexto actual de progreso de la Educación Superior de la República del Ecuador, contribuye a la evaluación de las competencias en el futuro egresado de las carreras relacionadas con la educación física, deporte y recreación.

La cultura física es el apartado que se ocupa del conjunto de actividades empíricas y los alcances que se han dado sobre la creación y aplicación de principios, fundamentos, condiciones y metodologías dirigidas a la ejercitación, manifestaciones y realizaciones de los seres humanos, en cuanto a la actividad física orientada a la aptitud corporal, actitud ante la vida, recreación u ocio, educación, competición, y, salud. (Muñoz H., 2011)

Esta área puede ser particularizada a través de acepciones como:

- Educación Física, proceso sistematizado, orientado a la formación de habilidades motrices, desarrollo de capacidades condicionales, coordinativas y movilidad. Una de sus principales características

estriba en los métodos y técnicas pedagógicas a emplear para su desarrollo, teniendo en cuenta la relativamente poca importancia que en los currículos se le atribuye, a pesar de ser un logro en el fin concreto del desarrollo personal.

- Deporte, como actividad física y mental; principalmente competitiva, reglamentada, codificada; que puede ser individual o colectiva; cuyo propósito es el dominio y perfección de técnicas motrices que propicien llegar muy lejos y alto; así como alcanzar metas lo más rápidamente posible, es decir, una actuación humana de elevado rendimiento y eficiencias físicas e intelectuales.
- La recreación física, como una vía de actividad, practicada con fines de ocio, placer, realizada en el tiempo libre de las personas y cuya expresión es diferente prácticamente en ellas. Así, mediante el ejercicio lúdico – recreativo, la práctica de deportes y del espectáculo deportivo, el tiempo libre es ocupado sana, placentera y provechosamente, a través de las diversas disciplinas de la recreación física.
- La gimnasia terapéutica, como actividad física encaminada a ejercitar el cuerpo, dirigida a personas que padecen distintos trastornos, por ejemplo, óseos,

respiratorios, circulatorios, digestivos, y otros; así como a tomar buenos hábitos de postura mediante la tonificación muscular y técnicas de relajación.

Según investigaciones realizadas por el autor, en estos momentos, en algunas instituciones ecuatorianas y latinoamericanas del nivel mencionado, existe un divorcio explícito entre la orientación al interior de las carreras y la forma en que se concreta el proceso docente educativo, donde no existe correlación entre dicha orientación y la realización de la evaluación, generalmente enfocada desde una perspectiva tradicional. El modelo y la metodología, que se presentan, fueron establecidos partiendo del empleo de la diversidad de métodos y técnicas empíricas y teóricas en el campo de las Ciencias Pedagógicas.

Su actualidad está dada en enfrentar uno de los aspectos más problemáticos del proceso formativo en las universidades, de manera tal que se logre una mayor objetividad en los resultados que se obtengan. Para ello fueron proyectados soportes teóricos y prácticos tendientes al desarrollo de la competencia profesional de gestionar proyectos deportivos, como capacidad de suma importancia y como medio para implementar la metodología en cuestión. Los resultados tanto de la valoración de expertos así como del pre – experimento, permitieron llegar a la conclusión de su validez y potencialidades de continuar profundizando en este camino, hasta

llegar al currículo de la carrera. (Muñoz H., 2011)

La tendencia a utilizar el enfoque por competencias en la educación superior es cada vez mayor, ello obedece entre otros aspectos, a la creciente demanda de la sociedad de conocer las competencias que se desarrollan a través de diferentes procesos de formación, y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia y calidad de los egresados de la educación superior.

A partir de lo anterior, cobra mayor trascendencia la evaluación de las competencias sobre la base de modelos que tengan en cuenta la complejidad del proceso, el saber hacer en contexto y los desempeños de los estudiantes. Teniendo en cuenta que el nivel de dominio alcanzado en el desarrollo de la competencia no es visible, se deben aplicar estrategias de evaluación encaminadas a conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logros, para que puedan ser evaluables.

Este es el reto, ya que hoy se debe pensar en modelos evaluativos que respondan a características de las competencias, a su multidimensionalidad. Por otra parte, el desarrollo de las competencias emerge de interacciones individuo-grupo con el entorno. En las interacciones del aula está presente la exigencia ideológica, representada desde la institución educativa y la cultura. También las necesidades e

intereses que particularizan la comunidad educativa, además de los de cada estudiante.

Como colofón, la evaluación por competencias está sustentada en fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responden a esa globalización, a la universalización y gestión del conocimiento. Sin embargo, ella se encuentra aún en un punto intermedio entre un enfoque positivista y un llamado emergente; entre ellos, una tradición teórica que mira la evaluación por competencias como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado y otra, que la entiende por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto (J. Castorina et al 2004, p.51).

Pensar la evaluación por competencias en el proceso de formación del estudiante universitario, además de contradictoria, es adoptar una nueva visión y actitud desde la docencia "...se trata de migrar de una mirada causal, coyuntural, artificial y totalmente accidental hacia la elaboración y acompañamiento de un proceso." (Ídem) permanente y sistémico. La evaluación por competencias, entonces se constituye en la brújula de procesos educativos, en tanto es una herramienta que ayuda en la formación de personas con conocimientos, habilidades, valores, acciones motivadas y gestores de su propia educación.

Es conocido que la evaluación es una categoría

didáctica, junto con los objetivos, contenido, métodos, medios, formas organizativas y su relación con tiempos y espacios que caracterizan un tema, materia o currículo. Desde la institución educativa entonces, el proceso docente educativo debe propiciar el análisis, síntesis, abstracción y generalización a favor de la formación de un profesional autónomo; plantear un proceso que se centre en lo instructivo, educativo y desarrollador.

Como ha sido señalado, la evaluación por competencias se encuentra en un estado de debate conceptual y práctico desde las teorías didácticas, en el sentido de que es efecto, pero a la vez es causa, del proceso docente educativo. Según M. Padilla (2002), la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en el proceso. Otros autores (E. Barberá 1999; D. Allen 2000, R. McDonald et al 2000; F. Dochy et al. 2002 ; Bain 2006) reafirman que, cuando se habla de competencias, la evaluación no puede limitarse a la calificación, recuerdo, repetición o circunscribirse a pruebas de lápiz y papel, sino que se requieren instrumentos complejos y variados, lo cual hoy es una de las mayores contradicciones existentes.

Es importante señalar que referentes comunes en la evaluación de competencias están orientados fundamentalmente a resultados, lo que si bien es de gran importancia y permite mayor creatividad y flexibilidad en las rutas para desarrollar las competencias, no es suficiente desde una

concepción integradora y procesual.

La evaluación del grado de formación y desarrollo de competencias, desde una perspectiva integradora, puede hacerse siempre atento a que ello no suponga la reproducción de papeles estereotipados y mecánicos, como alerta A. Pérez (2007). Por ello se pueden aplicar un número indeterminado de modelos de evaluación (ver capítulo I). De hecho, es importante evaluar los desempeños y evidencias en su proceso y como producto. Por ello la observación, acompañada tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como abiertos (diarios, registros anecdóticos, observacionales sistemáticos) (M. Padilla 2002), puede ser una estrategia que permita recoger información indispensable para la evaluación de competencias; pero ello no ha sido concretado aún lo suficiente desde la práctica.

No obstante, hay algo a lo cual no se le ha prestado una atención exhaustiva y es que el docente debe contar con criterios que le permitan revisar los procesos en el momento y pueda mejorar constantemente la dirección del mismo, a partir de ganar experiencias sobre necesidades y procesos del propio aprendizaje, identificación de oportunidades disponibles, posibilidad de superar obstáculos con el fin de que los alumnos se apropien de ellas.

Esta capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje (M. Boekaerts et al 2000), lleva a reflexionar acerca de cuáles son las funciones docentes en la actualidad; entre ellas, como articuladores de mecanismos de retroalimentación (D. Nicol & D. MacFarnale-Dick 2006) que ayuden a los alumnos a aprender; como organizadores de estrategias que los conduzcan al proceso de tomar conciencia acerca de qué aprender y cómo lo hace; para dirigir procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales (M. López, 2007), argumentar aprendizajes, comunicar y fundamentar las principales dificultades, establecer relaciones entre actividades y objetivos de la materia, entre otros.

En resumen, la evaluación debe constituirse en una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no solo para otorgar una calificación o seleccionar a quien ha desarrollado o no las competencias, sino esencialmente para promoverlas en todos los estudiantes. Esta dimensión formativa formulada por M. Scriven (1994) desde la década de los 90, ha sido abordada también en un período más reciente por otros autores (K. Hall & W. Burke 2003; J. Kaftan et al 2006), pero generalmente todo ello ha quedado en la teoría, como ha sido ya señalado.

Obviamente, llevar a cabo una tesis sobre la temática de la evaluación de competencias, no puede hacerse desde una permanente abstracción; sino que ello debe asentarse en alguna competencia específica e imprescindible del futuro egresado. En el caso

que ocupa, de la Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), una esencial declarada es precisamente la de *gestionar proyectos deportivos*, la cual además no recibe atención suficiente de las diversas materias que pueden contribuir a su formación y desarrollo; y por otra parte, cuando ello se hace, los docentes solo la enfocan desde la elaboración que, en esencia, aunque son visualizados, por algunos, cómo sinónimos; desde su concepción, no significan lo mismo, como tampoco su complejidad y trascendencia.

En este caso se refiere a gestionar proyectos que beneficien la educación física, deporte y recreación en el entorno, para lo cual deben egresar estos alumnos y a partir de tendencias actuales que se mueven en el campo del deporte, educación física y recreación, como necesidad social. Solo es necesario consultar sitios de la provincia de Manabí para darse cuenta de su ausencia (Gobierno Provincial 2010). Lamentablemente, tampoco las organizaciones deportivas ligadas al Consejo Local de Deportes de Chone, en lo particular, trabajan en función de ese propósito. Entonces se debe repensar en esta forma de trabajo, formando y desarrollando competencias para fortalecer la actividad física y profesionalizar las direcciones de organismos rectores del deporte local.

En lo que respecta a la problemática de la evaluación en la carrera y su proceso docente

educativo, se observa, como experiencia del autor de esta tesis y como primer acercamiento, lo siguiente:

- A pesar de ser declarado desde el currículo un enfoque por competencias, no siempre existe correspondencia entre el proceso docente educativo que se lleva a cabo y la orientación de la evaluación del aprendizaje.
- El proceso docente educativo, independientemente de la orientación del currículo, se continúa llevando a cabo a partir de normas tradicionales, y la evaluación predominante desde los exámenes escritos u orales que pretenden en lo esencial, medir el dominio conceptual de las materias.
- Las técnicas evaluativas no son diversas y no miden en esencia los niveles de desempeño y evidencias de la apropiación de competencias.
- Aunque declarado en el currículo, no se trabaja coordinadamente para la formación y desarrollo de la competencia de gestionar proyectos deportivos.

En resumen, lo expresado demuestra una evaluación de competencias centrada en conocimientos y habilidades de modo fragmentado, sin las necesarias relaciones entre estos, no se incluyen valores, motivaciones, actitudes y otros

recursos personales, se observa cómo se privilegia la función sumativa de la evaluación. Consecuentemente, la concepción de la evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos no refleja integración *del saber, saber hacer, saber ser y saber convivir*.

La problemática antes abordada es la manifestación de la existencia de una contradicción entre la necesidad de mejorar el proceso de evaluación de competencias y las insuficiencias teóricas y metodológicas existentes en la evaluación de las mismas, como proceso integrador de saberes.

Producto de evidencias anteriores en el orden teórico y empírico se formula el PROBLEMA de la presente tesis de doctorado en: las insuficiencias en la concepción de la evaluación de las competencias en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación.

Objeto: el proceso de evaluación de las competencias en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación.

Objetivo: elaborar una metodología sustentada en un modelo integrador formativo de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos en la carrera de licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación.

Campo: el proceso de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos.

Hipótesis: si se elabora una metodología para la evaluación del proceso de formación y desarrollo de la competencia de gestionar proyectos deportivos, sustentada en un modelo integrador formativo de evaluación, dinamizado por la contradicción existente entre la concepción integradora y multidimensional de la competencia y la evaluación analítica de los componentes que la integran, se logrará perfeccionar el proceso evaluativo de las competencias de la Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM.

Las tareas de investigación fueron las siguientes:

1. Caracterización del proceso de evaluación de las competencias en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación, de la ULEAM.
2. Valoración epistemológica y didáctica de la evaluación de competencias profesionales en sentido general y de la competencia profesional de gestionar proyectos deportivos en lo particular.
3. Caracterización y diagnóstico del estado actual de la evaluación de la competencia profesional de gestionar proyectos deportivos en la carrera Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación.

4. Elaboración del modelo de evaluación de la competencia profesional de gestionar proyectos deportivos.
5. Diseño de las etapas y procesos de la metodología, con sus acciones correspondientes, basadas en el modelo de evaluación de la competencia profesional de gestionar proyectos deportivos.
6. Valoración teórica del modelo y de la implementación de la estrategia.

Los métodos y técnicas de investigación utilizados fueron:

- 1 **Revisión bibliográfica y análisis de documentos**, para observar las tendencias actuales sobre la evaluación del aprendizaje y de las competencias; así como acerca de la competencia de gestionar proyectos deportivos y la presencia de dichos aspectos en el currículo de la carrera y sus materias constitutivas.
- 2 **Entrevista** a profesores de la carrera licenciatura Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM, objetividad para su evaluación.
- 3 **Modelación**, para elaboración del modelo evaluativo de la competencia que permitirá determinar el nivel de preparación para el trabajo, en función de la formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales de la

carrera (anexo 1).

4. **Cuestionario** a profesores de la carrera licenciatura Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM para determinar el conocimiento que tienen sobre las vías para lograr la formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales y la importancia de gestionar proyectos deportivos (anexo 2) a estudiantes para valorar el conocimiento que poseen acerca del trabajo docente en función de que formen, desarrollen competencias profesionales y la manera en que son evaluados; y para analizar sus conocimientos sobre la competencia de gestionar proyectos deportivos y su importancia (anexo 3). Igualmente a estudiantes (anexo 11) y a docentes (anexo 12) posterior a la prueba de salida para conocer sus impresiones y motivaciones sobre la metodología seguida para formar, desarrollar y evaluar la competencia de gestionar proyectos deportivos.
5. **Observación** en clases para valorar cómo los docentes de la carrera trabajan en función de la formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales (anexo 4).
6. **Test** de salida al pre-experimento (anexo 10) para comprobar el grado de formación y desarrollo de la competencia de gestionar proyectos deportivos y la

7. **Criterio de expertos** (variante Delphi) para corroborar el valor científico-metodológico del modelo y la metodología (anexos 5-9).
8. **Pre-experimento** pedagógico para la valoración de la metodología a través de su implementación.
9. **Métodos y procedimientos de la estadística descriptiva**, como tablas de distribución de frecuencias y análisis porcentual al realizar el diagnóstico; y, para valoración de la estrategia.

Resultados científicos:

- Modelo integrador formativo de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos.
- Metodología para evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos del futuro, Licenciado en Educación Física, Deportes y Recreación.

La **novedad científica** está en revelar la lógica didáctica; la concepción integradora y formativa del proceso de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos, que se derivan de relaciones entre los subsistemas de orientación formativa, dirección colaborativa, autoformativo-transformador y el integrador de contrastabilidad en la práctica.

Base metodológica: asume una concepción

sistémica para la modelación del proceso de la evaluación de competencias, pues permite develar las relaciones entre componentes y síntesis De R. C. Doll (2004) sobre la influencia de la sociedad y cultura en el desarrollo de competencias. Del enfoque histórico cultural de L.S.

Vigotsky (1987) y sus continuadores, en cuanto al papel desarrollador del aprendizaje y la enseñanza; el rol de la actividad y comunicación, la concepción de una evaluación dinámica, centrada en la actividad; donde juegan una función importante las interacciones sociales; la unidad entre lo cognitivo y afectivo. Igualmente las ideas de S. Tobón (2008) sobre la competencia profesional y evaluación de competencias. El modelo de evaluación de competencias de M. Ruiz (2008) y el de I. Tejada (2010).

La tesis cuenta con introducción, desarrollo, conclusiones, recomendaciones y anexos. El primer capítulo parte de un análisis de la evaluación de competencias en el currículo de la Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM, una profundización en la teoría sobre el aprendizaje y evaluación de competencias; además, de dedicar un espacio a la competencia profesional de gestionar proyectos deportivos, como medio para comprobar la metodología; también, se brinda el resultado del proceso de diagnóstico desarrollado. El segundo capítulo fundamenta el modelo y metodología para la evaluación de las competencias,

en especial la de gestionar proyectos deportivos. Finalmente, el tercero, ilustra la metodología con diversos tipos de instrumentos y procedimientos que pueden ser utilizados, así como el resultado del criterio de expertos y pre-experimentación.

CAPITULO I

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN.

El presente capítulo se enfoca en la evaluación de las competencias de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación, así como lleva a cabo una caracterización epistemológica y didáctica del proceso de aprendizaje, de diversas concepciones evaluativas y de la competencia de gestionar proyectos deportivos; finalmente, es presentado el diagnóstico del proceso de formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales en estudiantes de la materia mencionada anteriormente, con énfasis en la competencia que sirve como medio demostrativo de la metodología.

1.1. Caracterización de la evaluación de las competencias de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación

La ULEAM, nace por decisión de un grupo de docentes y estudiantes universitarios, quienes plantean la idea en febrero

de 1981; posteriormente, se presenta ante el Congreso Nacional el 11 de agosto de 1983 el proyecto de ley de creación de la universidad, venciendo a la oposición para que se crearan nuevas instituciones de educación superior en el país, traba que existía tanto por parte del Congreso y Gobierno Nacional y del máximo organismo de las universidades del país, como lo era el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (CONUEP).

Por su parte, la Escuela de Educación Física de la Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM, dedicada a formación de licenciados en educación física, desde el año 2006, ha venido ofreciendo una malla curricular, que se encuentra vigente desde entonces y a la cual no se le ha realizado un análisis y valoración crítica, aunque se han implementado asignaturas para que respondan a necesidades del momento.

Como consecuencia, se observa a través de la práctica pedagógica de los estudiantes, una tendencia a la monotonía y rutina, en la que caen dentro de un esquema tradicional, establecido, aun siendo este diseñado por competencias. Sus prácticas o acciones didácticas son esencialmente conductuales y dirigidas; lo que invita, en la presente tesis, a una reflexión sobre la formación que están recibiendo y acerca de cuáles son las bases pedagógicas en las que se están formando.

Esta licenciatura posee una duración de 4 años (8

semestres) y tiene como misión la de:

“Formar docentes de Cultura Física con valores éticos, morales, con mentalidad crítica y reflexiva, capaces de propiciar el desarrollo motor y cognoscitivo de forma racional. Desarrollar y acrecentar la labor comunitaria a través del Servicio Social y prácticas periódicas en instituciones educativas y eventos deportivos de los mismos consolidando así el mejoramiento de la actividad motriz y la calidad de vida de los estudiantes”.

Como es de observar, en ella se hace alusión a su vinculación con el trabajo comunitario, pero desde una perspectiva de participante o coordinador de actividades, no propiamente de su gestión. Entre otros aspectos, se señala que la carrera se caracteriza fundamentalmente por:

1. Estar centrada en el/la profesional en formación y su aprendizaje, favoreciendo su participación activa en la construcción de conocimientos y cautelando la formación integral de competencias, capacidades, destrezas y actitudes, propias de su profesión.
2. Desarrollo de una estructura académica que comprende 8 semestres con un máximo de 8 actividades curriculares por cada uno, en 4 sesiones semanales.
3. El plan de estudios considera un total de 226

a 288 horas de trabajo presencial, que equivalen a 3616 a 4792 cronológicamente, un trabajo de investigación para la graduación y obtención del título profesional de Licenciado/a en Cultura Física y Recreación. Dentro de las competencias declaradas, propias de la profesión, se reseñan (loc. cit):

- Participar como entrenador deportivo demostrando eficiencia.
- Dirigir actividades físicas deportivas con esmero.
- Demostrar y practicar actividades deportivas, considerando la armonía.
- Masificar la actividad deportiva con esmero.
- Planificar y controlar el entrenamiento deportivo
- demostrando seguridad.
- Administrar la actividad deportiva con responsabilidad.
- Gestionar proyectos deportivos con tolerancia.

En específico, la última competencia, debido a su complejidad y trascendencia; y partes de las restantes, se relacionan con la que será tomada como medio; sin

embargo, no existen planteamientos metodológicos desde el currículo para su concreción, formación, desarrollo y evaluación. Esta competencia es un elemento clave de calidad en la enseñanza universitaria en el entorno ecuatoriano, pues a través de ella se puede llegar a una relación más natural entre la docencia universitaria y el mercado laboral, ya que en la actualidad, y en lo que se refiere a la gestión deportiva, la formación académica de los alumnos de la Facultad es prácticamente inexistente en relación a las necesidades sociales de masificar la actividad deportiva.

Según lo declarado, la evaluación, es tipificada como continua y permanente, equitativa y reflexiva, pero solo conduce a la calificación. Desde esta perspectiva se confirma que no se atiende a los desempeños y evidencias necesarias para que la misma se convierta en un eje que potencie el aprendizaje para toda la vida.

De esta realidad, la carrera solo se orienta hacia la ejecución de pruebas, elaboración de informes y análisis teóricos. Razón por la que los criterios de evaluación orientados se enmarcan en:

- Conocer.
- Reconocer.
- Establecer diferencias y semejanzas.

- Realizar recorridos por la comunidad buscando un problema.
- Realizar recolección de datos y tabulaciones.
- Ejecutar fichajes.

Esto es, la evaluación no posee una orientación en que el estudiante interactúe con la comunidad transformadoramente y con acciones que, a la vez que puedan beneficiarles, contribuyan al crecimiento profesional de los futuros egresados. Por ejemplo, los procedimientos de evaluación orientados se develan de la siguiente manera:

Diagnóstica: dirigida a identificar la realidad de alumnos que participan en el proceso educativo, comparándola con la realidad comprendida en los objetivos, requisitos y condiciones que su logro demanda. Pero además expresa: *“Se la aplica al inicio del hecho educativo, sea este todo un Plan de Estudio, un curso o una parte del mismo, a través de pruebas objetivas estructuradas”* (ídem).

De lo que se argumenta, se evidencia la no existencia o proyección hacia diversos procedimientos e instrumentos evaluativos, que sean más enriquecedores y adecuadamente diseñados para obtener desempeños y evidencias establecidas. **Formativa:** aplicada durante todo el proceso educativo, en cualquiera de los puntos críticos, al terminar una unidad didáctica, emplear distintos procedimientos de enseñanza, concluir el

tratamiento de un contenido de unidad; y señala, “... a través de pruebas informales, exámenes prácticos, observaciones y registros del desempeño, *interrogatorio*” (ídem); sin embargo, la realidad ha demostrado que predomina, en la materialización del proceso docente educativo, la llamada prueba escrita; todo lo cual hace inferir que los docentes no están preparados para modificar su concepción.

Sumativa: para explorar en forma equivalente el aprendizaje de contenidos incluidos, logrando en los resultados, en forma individual, llegar de manera colaborativa o cooperativa. Es un tipo de evaluación aplicada al finalizar, llamada hecho educativo (unidades completas, partes o bloques de conocimientos previamente determinados); y se señala “... a través de pruebas objetivas que incluyan muestras proporcionales de todos los objetivos incorporados a la situación educativa que va a calificarse” (ídem).

Hoy, la evaluación, como un instrumento ideal para lograr la formación y desarrollo de competencias no ha llegado a ser transversal. Es necesario reconocer que la inteligencia es social y las distintas maneras de evaluar deben ser el producto de individualidades y prácticas colectivas para reconocer que todos son parte de una geografía de interacciones humanas; y esto tampoco ha sido satisfecho.

Como conclusión del epígrafe, en la evaluación, según la práctica del proceso docente educativo, se imponen las reglas de la cultura, lo cual no ha

permitido que haya trascendido en el tiempo; y un defecto craso de su concepción, es que aún continúa siendo irracional e injusta; se proyecta la evaluación de objetos y no sujetos; tampoco progresos y procesos, sino sólo resultados y esencialmente, la memorización.

Las materias, tales como están concebidas actualmente, evalúan únicamente al estudiante; potencian funciones intelectuales menos ricas; homogenizan ritmos de aprendizaje; materializan una misma lógica para varios cohortes; no se potencian en ellas la autorreflexión; y aunque se hacen referencias a prácticas evaluativas, se cae en la monotonía; no se promueve el pensamiento divergente, la flexibilidad; no postulan la personalización; hacen referencia a cantidades y aunque la realidad demuestra que una competencia se forma y desarrolla en períodos largos; ella se evalúa, como concluida, en períodos cortos.

Este tipo de evaluación continua promoviendo rivalidades entre estudiantes; es arbitraria, subjetiva, intimidatoria, aún en un lenguaje pedagógico temporizante; no es participativa, es impositiva; no es grupal, ejerce poder a costa de lo ético, incita a la preferencia por quién evalúa de una cierta manera; es burocrática, con docentes cualificados pero pocodidáticos.

Por todo lo anterior G. M. Santos (1999 p.20) señala que la evaluación debería ser una manera de acercamiento entre los actores del proceso

enseñanza-aprendizaje, con la intención de generar una afectividad que logre potenciar su organización e ideología, y no meramente un ejercicio teórico; pero ello debe garantizarse desde el propio proceso docente educativo, lo cual no es el caso.

1.2. Valoración epistemológica y didáctica de la evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos

La introducción del enfoque por competencias no es solamente una nueva expresión de los resultados de aprendizaje, tiene implicaciones epistemológicas y didácticas que conducen a una transformación del proceso educativo y su evaluación.

Hoy existe coincidencia en que el proceso de aprendizaje es un proceso socialmente mediado. El estudiante, para aprender significativamente, debe establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes en su estructura mental. Este proceso requiere una actividad mental, que se ve facilitada por la mediación social que estimula a los estudiantes más allá de lo que pueden hacer solos, pero no tanto como para ir más allá de su comprensión. Es en esta zona donde radica el aprendizaje, interacción entre lo que ya se conoce y las interpretaciones de los otros, según L. S. Vigotsky (1987) y sus seguidores.

Otro rasgo importante del aprendizaje, al cual se le presta atención es su carácter activo; es decir, la necesidad de que el estudiante, para aprender, esté

comprometido. Y es que no hay ninguna posibilidad de evitar esta participación si se quiere alcanzar el verdadero producto del aprendizaje. Y esto, aunque sea obvio, no lo es tanto para ellos. La participación en el aprendizaje requiere la activación y regulación de muchos factores adicionales como motivación, creencias, conocimiento previo, interacciones, nueva información, habilidades y estrategias; en resumen, competencias. Además, en este proceso, los estudiantes planifican, controlan el progreso y emplean estrategias, así como otros recursos mentales para poder alcanzar sus metas.

El aprendizaje es estratégico y significativo; esto es, exige utilizar diversas estrategias de procesamiento que facilitan el componente de auto-gobierno y del pensamiento. Así, también, el sujeto al aprender extrae significados de su experiencia de aprendizaje. Más que adquirir modos de actuación, lo que se aprehenden son conocimientos, de manera que la conducta es una consecuencia del aprendizaje y no lo aprendido directamente de él. Ahora bien, el conocimiento está representado por estructuras cognitivas complejas o redes semánticas informativas que especifican las relaciones entre diversos hechos y acciones. De ahí que, para aprehender significados, el aprendizaje debe ser, necesariamente, un proceso interactivo.

El aprendizaje en el entorno de la tesis, que ha sido enfocada al proceso evaluativo de una competencia, es también complejo, por ser un proceso de procesos. Esto significa que la adquisición de un

conocimiento determinado exige la realización de actividades mentales que deben ser adecuadamente planificadas para satisfacer las expectativas del momento inicial. Ahora bien, no todos los estudiantes conocen ni dominan esos procesos de aprendizaje entre los que se encuentra la metacognición, esencial para la formación y desarrollo de competencias. Por todo ello, hoy nadie duda, al menos en el plano teórico, que el aprendizaje sea el núcleo de la acción educativa, aun desde los enfoques de competencias.

El siglo XXI ha sido un periodo decisivo en la evolución de teorías sobre la evaluación. En el ámbito del aprendizaje, desde la primera conceptualización científica de R. Tyler (1934), como la congruencia entre la respuesta solicitada a los estudiantes y el objetivo de aprendizaje propuesto, seguido de avances ofrecidos por B. Bloom y sus colaboradores (1971, 1973 a y b, 1976), evaluación diagnóstico, formativa y sumativa, y la contribución de W. J. Popham (1980, 1983) sobre la evaluación criterial, el significado y la realidad evaluativa han cambiado en un intento por adaptarse a nuevas demandas educativas y sociales del presente siglo.

De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es tanto así, como tampoco es un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo acto de aprendizaje, creándose relaciones interactivas, circulares y en espiral. Los alumnos, a la vez que realizan su aprendizaje efectúan reiterados procesos

valorativos de enjuiciamiento y crítica, de manera consciente o no, que le sirven de base para tomar decisiones, orientadas a su desarrollo.

Pero es necesario trascender más allá; como dice C. Hadhi (1991), el cual sostiene que no es cuestión de dar respuestas sobre cómo mejorar la evaluación, sino cómo insertar esas prácticas mediante el aprendizaje en un modelo formativo y continuo de implementación de acciones, a partir de información que ofrece la evaluación. De ahí, que deba estar al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje y convertirse en estrategia de perfeccionamiento, así como atender a la diversidad.

Habitualmente, cuando se habla de evaluación, se piensa de forma prioritaria e incluso exclusiva en los resultados obtenidos por los estudiantes (evaluación del aprendizaje). Hoy en día, éste sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho por parte del profesor y ha sido un elemento externo a la actividad de aprender. Se la ha considerado y aún sigue siendo así, tanto desde perspectivas cualitativas como cuantitativas, siendo un medio por el que se valora un aprendizaje y, a partir de datos obtenidos, se inician otros nuevos o, si es necesario, se realizan actividades remediales.

Los docentes, padres de familia, estudiantes y el propio sistema educativo, se refieren a la evaluación como el instrumento calificador, en donde el sujeto de la evaluación es el estudiante y sólo él, y el objeto de medición son los aprendizajes realizados, según

objetivos mínimos para todos.

Esta concepción es una herencia del sistema tradicional que ponía (y en muchos casos aun lo hace) énfasis en medir adquisiciones o mejora de conocimientos y habilidades esenciales, lo cual se sabe que no es tampoco así. Dada la importancia concedida a los resultados, el estudiante justifica la actividad docente únicamente como una forma para mejorarlos. Actualmente, en la evaluación se debe dar un paso más, ya que no puede ser un tema periférico como le llama E. Litwin (1998), sino que debe ser una parte del contenido curricular de aprendizaje y desde la perspectiva didáctica implica juzgar ambos: enseñanza y aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y prácticas de los docentes y a aquellas actividades que dan cuenta de los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el reto de la evaluación es cómo ella debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso, con peculiaridades individuales y culturales del alumnado, incluyendo sus necesidades y en función de la formación y desarrollo de competencias.

En el ámbito universitario esta problemática es de sensible interés en medio de reformas que se promueven a favor de cambios en la concepción del currículo, aprendizaje y consecuentemente, de la evaluación; por ello, los criterios de D. Billing (2007), I. González (2006), B. Jongbloed (2002); M. Mollis &

S. Marginson (2002) son de sumo interés.

Estas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos; ya que en general, se evalúa de manera estereotipa, es incoherente con el proceso docente educativo o independiente del mismo, no hay retroalimentación y tampoco informa al alumnado de las condiciones de la evaluación (ver también: S. Brown & A. Glasner, 2003; L. González, 2003; M. Segers & F. Dochy, 1996). El estado actual de la teoría sugiere la emergencia de un nuevo enfoque de evaluación, sustentado en concepciones diferentes y necesidades educativas de estudiantes universitarios de la sociedad contemporánea.

El análisis realizado, focalizado en la función de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad, deja ver un cambio sustancial del concepto desde finales de los 90. Desde allá, se ha mantenido un fuerte debate en torno a la efectividad

de fórmulas tradicionales de evaluación del aprendizaje, a la luz del acercamiento y respuestas de la universidad a los vertiginosos cambios sociales de finales del siglo XX (J. Biggs 1996) y se constata una clara preocupación por distinguir y contrastar 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**.

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 (F. Dochy & L. McDowell 1997; M. Yorke 2003, Tejeda, 2010). Otros autores argumentan la necesidad de aproximar esta evaluación alternativa de estudiantes universitarios al mundo laboral, con énfasis en la defensa del enfoque constructivista de la evaluación y el aprendizaje (S. Martin, 1997; K. Taylor & C. Marienau 1997; D. Gosling 2000; K. Kempner & C. Taylor 1998; C. Rust et al 2007).

En estrecha relación con este panorama terminológico, en torno a bases conceptuales de la evaluación, se profundiza en la naturaleza del aprendizaje deseable para el contexto universitario. En general, estos trabajos proponen ofrecer guías metodológicas que permitan poner la evaluación en función del aprendizaje y de su mejora, especialmente, promover la autorregulación (F. Torrano & M. González 2004; I. Van Eekelen et al 2005).

Buena parte de los trabajos analizados hasta aquí fundamentan la necesidad de estimular la participación de los estudiantes en las tareas de evaluación; en específico, el trabajo de D. Boud & N. Falchikov (2006) es un referente en ese sentido. Desde diversas perspectivas, se señala 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, sobre este primer aspecto, investigaciones citadas refuerzan, desde la perspectiva teórica, la necesidad de instrumentar la evaluación de modo que facilite la mejora del aprendizaje. A raíz de este énfasis, en los últimos años se ha elaborado, por muchos de los autores aquí mencionados, el término *evaluación orientada al aprendizaje*, la cual ha sido definida alrededor de tres cuestiones esenciales:

- Plantear tareas de evaluación como de aprendizaje.
- Involucrar a los estudiantes en la evaluación.
- Ofrecer resultados o retorno de la evaluación a modo de retroalimentación.

La evaluación orientada al aprendizaje enfatiza la necesidad de la promoción del aprendizaje a través de ella, ponderando la función formativa y retroalimentación, sobre la función sumativa y la calificación (J. Alonso et al 2007; D. Carless 2003; G. Gibbs & C. Simpson 2003; M. A. Santos Guerra, 2003).

En relación con el problema que entraña la definición de criterios para evaluar, se subraya la dificultad y responsabilidad que conlleva la toma de decisiones al respecto, debido a su repercusión socioeducativa (R. Brooker et al 1998; M. Price 2005). La discusión a lo largo del tiempo se centra en qué debe entenderse como criterio de medida; es decir, qué debe evaluarse, para indicar, con equidad y justicia,

lo que el estudiante universitario ha aprendido; sin embargo, los trabajos editados al respecto demuestran que no existe consenso sobre su significado y se hacen evidentes implicaciones que tiene este hecho para la práctica docente, cuestión que en la presente tesis se trata de solventar para una competencia esencial del futuro egresado de la carrera en referencia.

Además de demostrar la falta de claridad respecto a la definición de criterios, o estándares y la consecuente subjetividad con la que se califica el aprendizaje, se señala que en general, los profesores universitarios ocultan o no hacen explícitos al estudiante los criterios en que basan sus juicios sobre la calidad de sus trabajos (J. Darby 2007; H. Woolf 2004; M. Stowell 2004).

En los últimos años se defiende también con ímpetu, la necesidad de trascender el enfoque de medida para la evaluación del aprendizaje. En este sentido, la investigación actual apunta hacia la conveniencia de procurar un clima de enseñanza dinamizador del aprendizaje en varias formas: aprendizaje activo, basado en problemas, situado, cooperativo, a través de proyectos, entornos de aprendizaje con soportes tecnológicos (TIC), entre otros. En tales situaciones se concibe la evaluación como un eje dinamizador (J. Elwood & V. Klenowski 2002; L. González 2003; A. Havnes 2004; K. Wilson & J. Fowler 2005) y también, fundamentan que si se involucran a los estudiantes en la evaluación de resultados de su aprendizaje (evaluación por pares, autoevaluación y

coevaluación) ella puede ser sustancialmente beneficiosa para este propósito (K. Smyth 2004; W. Schelfhout et al; J. Richardson 2005; M. Taras 2001).

Igualmente, hoy se hace referencia a la llamada evaluación metacognitiva por su importancia para aprender a aprender, ya que es conocido que la metacognición es el proceso que permite al sujeto tomar conciencia de su propio pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un diálogo interno, según A Brown (1987), que induce a reflexionar sobre lo qué se hace, cómo se hace y por qué se hace.

En cuanto a su complejidad, lo cual supone la definición de criterios para la evaluación en el ámbito universitario, se han realizado múltiples estudios (J. Elander et al 2006; G. Joughin 1998; R. Kuisma 1999). Asimismo, en esta área existe coincidencia en cuando a la dificultad de evaluar el componente actitudinal (J. Dalziel 1998; R. Cowdroy & E. de Graaff 2005; R. Tractenberg, R. Chaterji y A. Haramati 2007).

Por eso, es necesario penetrar en la teoría existente sobre el proceso de evaluación como resultante del denominado formación y desarrollo de competencias, polémicas en este entorno que parten de las definiciones otorgadas a este último concepto en la literatura; en algunos casos enfocadas como una actitud (P. Perrenoud 2004a),

capacidad (F. Vargas 1999; G. P. Bunk 1994; L. Prieto, 2008; P. Kellerman 2001); comportamientos (Levy-Leboyer 1997); saber complejo (F. Lasnier 2000; A. Fernández, 2005); habilidad (R. Roe 2002; F. Weinert, 2001); destreza, lo cual se asocia a la idea anterior (G. Jessup 1991); y, *combinación dinámica de atributos* (J. González; R. Wagenaar & R. Beneitone, 2003).

Hoy existen muchos desacuerdos respecto a si la sociedad es una motivación para la formación y influencia transformadora sobre ella. En ese sentido, desde una perspectiva sociológica, R.

C. 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 las transformaciones sociales y culturales, y 3) aplicando presiones que se originan en segmentos principales de la sociedad y 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.

Ya con respecto a la evaluación de competencias, F. Vargas (2000, 2004) indica que es un proceso de constatación de evidencias de desempeño, conocimientos 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 de manera

formativa y sumativa, con el empleo de diferentes instrumentos válidos y confiables, a fin de que la recolección de información sea de ambos tipos y permita analizar lo mejor posible, aquellos componentes del proceso docente educativo, acerca de:

- Conocimiento previo y motivación.
- Características del material utilizado.
- Actividades y su participación en éstas.
- Recursos usados para la solución de problemas educativos.
- Participación y compromiso del alumno.
- Resultados de su actividad y logros.
- Innovación y transformación de materiales, realizado por los alumnos (N. L. Romero, 2005, p. 15).

Este mismo autor, al expresar la interrogante ¿Cómo se evalúa una competencia?, responde 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 indicadores que permitan medir los distintos niveles de eficacia, eficiencia y pertinencia, que faciliten la identificación de avances en cada una de las competencias diseñadas o delimitadas para la enseñanza.

Otro aspecto que debe ser considerado, es que para efectuar una evaluación basada en competencias es necesario que el diseño microcurricular sea congruente con el logro de las mismas. De esta forma, cuando las competencias se encuentran adecuadamente establecidas, las evaluaciones de ejecuciones complejas pueden permitir una medición confiable del desempeño.

Por otro lado, la evaluación de competencias plantea la evaluación de desempeños (ejecuciones) fácilmente reconocidos y aceptados como deseados. Asimismo, debe establecer qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer, qué motivaciones, actitudes demuestran, de tal manera que se pueda medir el dominio logrado para un desempeño satisfactorio. De igual manera, la evaluación podrá permitir que todo avance en los componentes antes citados, sean integrados en el estudiante; es decir, les permita continuar aprendiendo y perfeccionándose a lo largo de su vida (S. Castañeda et al., 1998, p. 46). En ese sentido, algunos componentes a tener en cuenta son:

- El énfasis en resultados, específicamente, cuantitativos-cualitativos, considerados de manera integrada.
- La creencia de que los resultados pueden y deben ser especificados hasta el punto donde

sean claros y medibles para docentes y estudiantes, de tal forma que les permita entender aquello que está siendo medido y qué es lo que se debería haber logrado.

- Debe concretarse a través de criterios de ejecución suficientemente especificados, que son afirmaciones mediante las cuales los docentes valoran la evidencia, misma que provee suficiencia para demostrar una ejecución competente (ver capítulo 2).
- El criterio de ejecución debe establecer medidas explícitas de resultados: a) Correspondencia uno a uno con resultados basados en estándares. La evidencia reunida debe mostrar que el estudiante ha logrado cada uno de los criterios individuales de ejecución; b) La ejecución debe ser demostrada y evaluada bajo condiciones lo más cercanas posibles a las que normalmente se ejecutarían.

Dado lo anterior, en la evaluación de las competencias se reconocen dos demandas evaluativas:

- a. La necesidad de contar con una variedad de formatos de evaluación de tareas, que permitan al estudiante tener la oportunidad en demostrar sus competencias; diversidad que cubra, de ser posible en su totalidad, la mayoría de las tareas representativas del dominio que se está

evaluando, y,

- b. La elaboración de tareas que explícitamente incluyan 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 según S. Castañeda et al (1998).

La metodología para poder evaluar competencias requiere de un extenso y detallado número de criterios específicos de ejecución. En todo proceso se subraya la idea de que los cambios se operen desde niveles más generales, complejos o iniciales para ir concretándose en unidades más simples o específicas.

Sin embargo, desde esta tesis se coincide con las ideas de S. 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 el 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, y 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 crear personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., que también son competencias (S. Tobón 2008, p.1).

Desde esta línea de pensamiento, es preciso retomar algunos aspectos señalados, como actuación, idoneidad, flexibilidad y desempeño global, y a partir de ello, es que se asume, en el marco de la tesis, el concepto de competencia de S. Tobón (2008), como un:

“Proceso complejo de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes

saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.

Esta definición, como se observa, muestra varios aspectos esenciales: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética, lo cual por necesidad se sintetiza en el modelo que será argumentado y por supuesto, posee implicaciones en la didáctica, así como en estrategias e instrumentos de evaluación.

Además, para la presente investigación se asume, como definición de evaluación de competencias “...el proceso mediante el cual se recopilan evidencias para determinar el grado de desarrollo de las competencias en una persona, empleando criterios acordados, buscando retroalimentar a la persona de tal forma que esto posibilite mejorar su formación e idoneidad” (S. Tobón, 2008c).

Por otra parte, el mismo autor (2005), formula un modelo de evaluación de competencias bajo cinco ejes centrales de significación: nocional, categorial,

caracterización, vinculación y división; se basa en la descripción de competencias globales, las cuales están compuestas por unidades de competencia, que a su vez, se integran de elementos de competencia; al establecimiento de criterios de desempeño, que deben contener el rango de aplicación del elemento de competencia, descripción de saberes y evidencias requeridas que demuestren la idoneidad de la competencia.

Este modelo de evaluación de competencias es de gran valor teórico, pero está enfocado para aquellas que se aplican al finalizar una carrera en lugar de o a lo largo de esta.

El reto en educación consiste en concebir modelos que permitan que, al evaluar competencias, se logre medir el nivel de desarrollo de estos patrones que se integran, y transforman el saber –saber hacer y el saber ser, en un contexto determinado, que los modelos actuales no lo develan. En el orden teórico, la mayoría se centran en el desempeño, como manifestación externa y observable de la competencia, pero no tienen en cuenta elementos como la autorregulación ni autoformación.

Asimismo, se está de acuerdo con autores tales como L. Villardón (2007), M. Cano (2008) y G. Hawes (2008), quienes han declarado que la evaluación de competencias debe constituir una oportunidad de formación, así como de aplicación de 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 (I. Tejada, 2010).

En este sentido, la evaluación por competencias debe prestar atención, en el proceso formativo, a cuánto y con qué calidad se han desarrollado los estudiantes según lo previsto. Para ello se debe considerar el hecho de que desde la evaluación de aprendizajes de los estudiantes (de las competencias) es posible lograr una nueva formación en la universidad, a tono con los requerimientos del siglo.

Finalmente, es necesario señalar que, para la efectividad de la evaluación de competencias, el docente debe tener en cuenta lo siguiente:

- Obtener información tangible y operacional de evidencias, acciones, comportamientos medibles y observables que aporten una visión más amplia sobre el proceso que sigue el estudiante al aprender y la calidad de resultados que alcanza; apostando desde el inicio por una formación en educación superior diseñada, desarrollada y evaluada en torno a la competencia de acción.

Es necesario identificar los componentes que forman cada competencia global; por lo que aquí pueden ser valorados dos aspectos esenciales:

- 1) rasgos constitutivos e, 2) indicadores de desempeño. Los primeros son todos los aspectos de interés observables en

comportamientos, procesos cognitivos relevantes en ellos, componentes afectivo-motivacionales y valores involucrados. Los segundos, son 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 o modalidad de ella.

- Los rasgos o criterios pueden ser diferenciados y agrupados en conjuntos y subconjuntos para analizar y decidir si, atendiendo su nivel de inclusión e integración, en relación con la competencia global, cabe tipificarlos también como competencias de menor nivel.
- Adoptar indicadores que atiendan los aspectos cognitivos del proceso (razonamiento, toma de decisiones, elección de cursos de acción, verificación o monitoreo), motivacionales y afectivos, como puede ser disposición para la tarea, persistencia en alcanzar una meta, nivel de eficacia demostrado y de involucrarse, entre otros.

Una evaluación que cumpla con funciones que le son propias, debe integrarse de manera efectiva en el proceso docente educativo y resultar creíble para todos los que de alguna manera participan en ella. Los esfuerzos por lograr fiabilidad o consistencia de los juicios, así como por evidenciar validez o ajuste de

las valoraciones al desarrollo real que presentan las competencias medidas, contribuirán a legitimar los resultados de la evaluación.

1.2.1. Caracterización de la competencia profesional gestionar proyectos deportivos

En la República del Ecuador existen una variedad de instituciones públicas y privadas dedicadas al deporte en donde los responsables de la gestión deben, a través de su práctica profesional, asegurar el funcionamiento de distintas actividades deportivas con un manejo eficiente de los recursos, en un marco regulatorio claro y en beneficio de sus destinatarios, llevando adelante los objetivos y fines de la institución.

Hoy en día, el perfil del gestor de proyectos deportivos está emergiendo y creciendo en busca de una identidad profesional propia, aunque ello aún no ha tenido una adecuada sustentación teórica; por esto, a manera de adelanto, serán analizados aquellos aspectos que, potencialmente pueden formar parte de su gestión, ya que está llamado a convertirse, como egresado de la carrera de Educación Física, Deportes y Recreación, en un profesional necesario para el buen desarrollo del sistema deportivo, teniendo no sólo en cuenta la rentabilidad deportiva y en su caso económico; sino además la social, política, mejora de la calidad, etc.

En el tema de la gestión del deporte se está pasando de una situación en la que los usuarios debían adaptarse a ofertas de cursos y actividades físico-

deportivas existentes, a otras en la que son los gestores deportivos quienes deben poner su empeño en adaptar las diferentes ofertas a las necesidades y demandas de los interesados.

De ahí, que el presente subepígrafe se trató de analizar y describir cometidos y contenidos de su trabajo como directivo del deporte, centrado en el estudio del contexto; cuáles son las tareas que con mayor frecuencia suele realizar el gestor de proyectos deportivos en su desempeño diario para conformar esta competencia integradora.

En una investigación documental F. Jasso (2001a), en México, describió el rol del administrador público deportivo y la importancia de su consolidación en los entes deportivos gubernamentales; en el caso específico de ese país, una vez descrita la complejidad de los servicios asociados a dicho ámbito, estableció la categoría administrador público deportivo, como el profesional indicado para hacerse cargo del desarrollo y promoción de la educación física y el deporte y coadyuvar, con las dependencias gubernamentales, en el cumplimiento de sus objetivos fundamentales.

Como consideraciones finales de ese estudio, dicho autor, estableció que en México, por lo regular, las oficinas gubernamentales orientadas a la educación física y el deporte no tenían a las personas ideales para el puesto, ya que quienes estaban asumiendo esas funciones generalmente, no eran egresados de alguna facultad del área del deporte y además, no

poseían las competencias esenciales para el manejo de asuntos públicos. La principal causa por la cual estos proyectos no prevalecen más allá del tiempo que sus dirigentes duran en el cargo es, precisamente, la falta de capacidad administrativa que permita estructurarlos de tal manera, que no resulten útiles nada más para aquellos que los idearon; es decir, que su calidad de diseño y eficacia operativa obligue al sucesor a retomarlo y continuar con él.

Por su parte J. Marín (2000), en una investigación documental cuyo objetivo era determinar la calidad de la gestión de proyectos deportivos en Colombia presentó como característica evidente la apropiación de cargos directivos o el manejo de grandes organizaciones por parte de profesionales que no tienen competencias desarrolladas para afrontar efectivamente dichas labores. Este estudio se basó en la descripción del impacto de la gestión de proyectos deportivos de este país. En Venezuela, refiere este mismo autor, el estudio de las competencias del gestor de proyectos deportivos también carece de investigaciones puntuales dirigidas a determinar el perfil de este profesional.

La principal tarea del Licenciado en Educación Física y Deportes, a partir de las demandas sociales, como gestor de proyectos deportivos está en consolidar una gestión organizacional eficiente. Los rasgos significativos de esto se manifiestan en la definición clara de los principios filosóficos u operativos de la organización, establecidos desde la visión y misión, determinación de objetivos

operativos claros, planificación asertiva de acciones, ejecución de su plan y el logro de metas planteadas.

Así, J. Sánchez (2005), esboza que el concepto de gestionar proyectos deportivos encierra, un conjunto de dimensiones que incluyen estrategias y medios para alcanzar los objetivos de la organización. Con esta mirada, la gestión se entiende de manera integral considerándola como una competencia concatenada sistémicamente; ya que de esta manera, la misma presenta un conjunto de dimensiones interrelacionadas, objetivos, estrategias, prácticas directivas, estructura y organización; métodos, instrumentos, herramientas, cultura y personalidad. Por ello, todo gestor deportivo debe tener claro estos conceptos para lograr llegar a la meta de su gestión.

Otro investigador, R.Acosta (2004), afirma que las organizaciones deportivas requieren en su gestión, de la creación de un régimen coherente de procedimientos para la toma de decisiones. Sistemáticamente organizado, permite determinar objetivos y metas, forma de alcanzarlos y conseguir que los gestores no decaigan en su rendimiento ni cohesión de equipo, y adecuen no sólo el desempeño de la institución sino también su ejercicio para la creación y desarrollo de las mismas.

Desde la perspectiva de la administración, L. Santibáñez (1998), define la gestión de toda organización como un proceso que implica la creación de una estructura orgánica, determinación

de niveles de autoridad y responsabilidad, descripción de funciones, deberes y atribuciones, y la dotación de recursos humanos, materiales y financieros para el logro de objetivos. Para R. Acosta (2004), una buena organización es la que maximiza la eficacia, productividad y rendimiento del gestor. Este autor especifica que el nivel de rendimiento aumentará de manera sustancial de acuerdo con una acertada descripción de los cargos, distribución de tareas por departamentos o unidades (de tamaño razonable), delegación de poderes e interrelación entre las unidades.

Asimismo F. Jasso (2001), opina que es necesario aplicar elementos de gestión, dada la complejidad que a veces contempla el deporte, ya que las funciones de la organización deportiva deben ir reflejadas de la siguiente manera:

- Un enfoque para que los gestores sean capaces de organizar el deporte de masas.
- Saber llevar a cabo la ejecución de programas, creados específicamente bajo las necesidades del contexto, adaptados a él, y a las características de personas que allí conviven.
- Coordinar y evaluar proyectos para el desarrollo del contexto social, especificando el impacto favorable que estos tendrán en sus respectivas comunidades.

- Ser cuidadosos del estado de las instalaciones deportivas, al pautar las normas para la construcción y reparación de las mismas.
- Diagnosticar la situación deportiva por sectores, de manera regular, para establecer controles sobre el aumento del deporte y la práctica masiva del ejercicio físico.

El mismo autor (2001 a y b), señala que la comunidad representa el principio indiscutible de toda política deportiva nacional. Sin una estructura deportiva comunitaria fuerte, será imposible solventar las necesidades que la participación en el deporte exige hoy día. Para que se puedan cumplir todas estas funciones y obtener buenos resultados en la gestión, la organización debe encontrar sus propias condiciones, que le permitan construir una estructura organizativa que facilite la fluidez en el trabajo y una participación eficaz.

Un elemento indispensable en la gestión de actividades deportivas, para que se puedan cumplir las funciones y obtener buenos resultados; es la organización, y programar sus funciones en el marco de una estructura organizativa que facilite la fluidez en el trabajo y una participación eficaz. Esta estructura organizativa parte de la determinación de las necesidades del contexto; al respecto F. Jasso (2001 b), ofrece una serie de indicadores que determinan el diagnóstico de la realidad deportiva,

que posteriormente sirve para implementar un modelo de gestión eficiente.

- Revisión del cuerpo legal que rige el rango de actuación en deporte, educación física y recreación; y determinación de prerrogativas de ese entorno en materia de servicios deportivos.
- Revisión de programas nacionales, regionales y comunitarios de desarrollo en las áreas de educación física, recreación y deporte.
- Conocimiento de la infraestructura y sus condiciones en correspondencia con objetivos establecidos en los planes de desarrollo del contexto.
- Dominio de características de la población en cuanto a sexo, salud, etc.; inventario de materiales deportivos y estructura organizativa ;procedimientos para reclutamiento efectivo del personal; determinación de las preferencias que, con relación a la educación física y el deporte, poseen las personas; revisión de programas de colaboración, convenios con instituciones públicas y privadas, a favor de la educación física y el deporte.

En ese sentido la formación y desarrollo de la competencia de gestionar proyectos deportivos está

determinada por el cumplimiento de funciones que se presentan dentro del proceso gerencial, entendidas sucintamente de la siguiente manera:

- Planificar: proceso de seleccionar y desarrollar el mejor curso de acción para alcanzar el objetivo de la organización; es la base de donde emanan las acciones gerenciales.
- Organizar: como proceso, implica determinar y establecer estructuras, procedimientos, recursos necesarios y apropiados para desarrollar el curso de acción seleccionado.
- Coordinar: es el proceso que se ocupa de la sincronizar labores, mediante la ejecución efectiva de lo planteado.
- Dirigir: implica desarrollar el plan en operaciones reales y efectivas, para lograr objetivos establecidos.
- Controlar: seguimiento y control de todos los momentos especificados anteriormente.

Atendiendo a necesidades no sólo del sector del deporte y la educación física, se debe plantear que el gestor de proyectos deportivos es también un actor público, por tanto J. Romero (2004), explica que un perfil teórico metodológico debe trascender la dimensión determinista del cargo, incorporando aspectos procedimentales; es decir, los que tienen

que ver con la ejecución de tareas. Algunos rasgos propuestos por el autor en el plano teórico metodológico con determinación en principios actitudinales, conceptuales y procedimentales pueden constituir una referencia obligatoria a la hora de determinar las competencias del gestor de proyectos deportivos. Entre ellas:

- **Capacidad de abstracción:** infiere en el gestor de proyectos deportivos la disposición de analizar los contextos de manera integral, asumiendo como válido el principio de concatenación propio de una visión más compleja de la realidad, asumiendo que el gestor debe dominar la habilidad para emprender lecturas desde lo crítico y profundización del lenguaje simbólico.
- **Formación científica:** se refiere al conocimiento de la relación indisoluble que existe entre ciencia, tecnología y mejora de los procesos de gestión, con especial atención al uso de tecnologías de la información y la comunicación, para el conocimiento y actuación en todos los niveles de la organización.
- **Solución de conflictos:** la formación de gestores públicos debe estar encaminada a la solución rápida y efectiva de problemas relevantes, mediante la mejora de técnicas de negociación y análisis de conflictos: planificación concertada, trabajo en equipo,

capacidad de comunicación, desarrollo de valores y capacidad de cambio.

- **Dirección técnico-económica:** uso del metalenguaje técnico que incluye la mejora de procedimientos administrativos, por parte de todos los miembros de la organización.
- **Conocimiento ecológico:** planificar en el contexto, para garantizar una disminución del impacto negativo en la toma de decisiones, a través del voluntariado y la conformación de redes de información.
- **Manejo de indicadores sociales:** retornando a la especificidad del gestor deportivo A. Marcano (2000), afirma que un perfil para un gestor en el área debe encaminarse en su acción al logro de una actividad que atienda la promoción, administración e investigación; son estas las principales responsabilidades que en el deporte le corresponde asumir a ese profesional. Entre las más importantes se encuentran:

Como promotor de la participación deportiva: un gestor de proyectos deportivos debe velar por la masificación de la actividad deportiva en sus diferentes esferas; su labor se refiere, tanto al mantenimiento y uso de infraestructura deportiva, como la garantía de acceso al servicio para la

mayoría de sus beneficiarios. El promotor deportivo debe ser capaz de:

- a. Planificar programas y dirigir el desarrollo de un centro de preparación físico-deportiva.
- b. Establecer contactos con la comunidad y priorizar su organización.
- c. Promover la masificación de la educación física, el deporte y recreación.
- d. Organizar proyectos deportivos, adaptados con participación de la comunidad.
- e. Dirigir clubes deportivos, ligas, asociaciones y federaciones.
- f. Orientar selecciones deportivas de alto rendimiento.

Como administrador deportivo: debe tratar de maximizar los rendimientos en términos de manejo de recursos materiales, financieros y humanos, con miras a ampliar el impacto social de su gestión mediante una mayor efectividad de sus acciones. En ese sentido requiere que los deberes administrativos sean más racionales, para lo cual debe ser capaz de:

- a. Planificar, organizar, dirigir y evaluar actividades físico-deportivas.
- b. Tomar decisiones en asuntos atinentes a esta

esfera.

- c. Dirigir labores administrativas.
- d. Manejar técnicas contables.

Como investigador deportivo: debe aplicar en su acción un pensamiento estratégico, propio del investigador, dónde a través de la técnica y la ciencia, se mejoren procesos de gestión. En ese sentido, debe ser capaz de:

- a. Planificar investigaciones deportivas documentales y experimentales en el campo de la educación física, deporte y recreación.
- b. Desarrollar el diagnóstico de necesidades a corto, mediano y largo plazo.
- c. Analizar sistemáticamente el cumplimiento de tareas.
- d. Dominar métodos y técnicas de recolección, organización y procesamiento de información deportiva.
- e. Redactar informes sobre lo investigado.
- f. Utilizar eficientemente las tecnologías de información y comunicaciones.

Ahora bien, el gestor de proyectos deportivos debe comprender que su actividad se contempla no sólo en el marco de su organización o contexto

específico; como política, sus competencias en ese sentido forman parte de un escenario más complejo. El deporte, educación física y recreación definidos como estrategias de atención a diversos grupos sociales en cuanto a su visión y misión, están correlacionados con criterios municipales, regionales, nacionales e internacionales.

El deporte, en el ámbito mundial, como política pública, es orientado en dos esferas. La primera, denominada deporte de alto rendimiento, sujeto a condiciones especiales del deporte federado, deviene en la articulación de acciones del Estado en su especial relación con la dinámica deportiva internacional (S. Coca 1993). La segunda, deporte para todos, está dirigida a la ampliación de usos de la actividad física y el deporte, para fortalecer las capacidades creativas de las personas, así como su aprendizaje y desarrollo integral. Desde esta óptica, la potencialidad socializadora que posee el deporte, lo convierte en tiempos modernos, en una política social de Estado, establecida internacionalmente.

La inclusión del deporte en políticas comunitarias (contextuales) se enmarca dentro de múltiples discusiones, en el seno de instituciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otras. Ya en sí, el hecho de que jurídicamente, a partir de 1948, esta segunda organización, ampliase su definición del deporte competitivo, orientándola hacia la recreación,

preservación de la salud y educación, hizo que muchas Constituciones la incluyeran. En ese documento se expresa: “El deporte es todo tipo de actividad física que, mediante una participación organizada, tenga por finalidad preservar y mejorar la salud física y mental, el desarrollo social, ético e intelectual con el logro de resultados en competencias”.

En la Carta Internacional de Educación Física y Deporte, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO, quedó reconocido que:

“... la Educación Física y el Deporte constituyen elementos esenciales de la Educación Permanente en el sistema global de Educación y, que como dimensiones fundamentales de la Educación y de la Cultura, desarrollan las aptitudes, la voluntad y el autodomínio de cualquier ser humano, favoreciendo a su integración en la sociedad, contribuyendo para la preservación y mejoría de la salud y una saludable ocupación del tiempo libre, reforzando las resistencias a los inconvenientes de la vida moderna, enriqueciendo en el nivel comunitario de las relaciones sociales a través de prácticas físicas y deportivas”, (UNESCO 2000).

Si bien es cierto, que los principios políticos administrativos para la puesta en marcha de un proyecto de tal magnitud dependen de particularidades de cada país, no es menos actual que, la generación de políticas, programas y

proyectos de atención masiva a la población por la vía del deporte, educación física y recreación se sustenta conceptual y filosóficamente en un contexto internacional, que observa su fiel cumplimiento (S. Coca 1993).

El investigador P. Druker (2004), refiere que la búsqueda continua de mayores estándares de calidad en organizaciones del siglo XXI, pasa por tomar en consideración que el principal insumo es el ser humano. En el marco de la sociedad del conocimiento ello debe ser así; sin embargo, el tema del gestor de proyectos deportivos en Ecuador es aun casi exiguo, lo que puede ser el resultado de que, si bien ello se declara, de una u otra manera, en las mallas curriculares como la que ocupa la presente tesis, aún no ha recibido una atención adecuada ni se han ofrecido vías en que pueda esto ser evaluado con objetividad en el marco del proceso docente educativo, a partir de un cambio de concepción de los directores de ese proceso.

Un gestor de proyectos deportivos es un profesional preparado para asumir competentemente, con efectividad la gestión y administración de servicios deportivos. Según A. Gómez & M. Mestre (2005), esta figura, emerge debido a la importancia adquirida por servicios públicos y privados, asociados a la actividad física y al deporte, que hasta hace relativamente poco tiempo, no contaban con una importancia relevante, pero que debido al aumento del flujo de capitales, inclusión en la normativa jurídica como derecho público y aumento

de practicantes, ha pasado a convertirse en un universo que demanda un profesional necesario para el buen desarrollo de todo sistema deportivo.

El término gestor de proyectos deportivos, en atención a lo antes planteado, surge como una figura ineludible en el manejo eficiente del servicio deportivo a escala micro, al constituirse como agente principal a tomar en cuenta en la promoción de una gestión del deporte a través de la calidad.

A partir de lo tratado en el epígrafe, se infiere que, no existe un total consenso respecto a elementos integrantes de la competencia de gestionar proyectos deportivos. De igual manera, no ha sido suficientemente tratada su estructura y jerarquización de sus componentes, por lo que no queda explicitado el grado de generalidad de sus elementos constitutivos para su evaluación. Tampoco existe una visión integral de la competencia como proceso y la justificación de componentes que se consideran o no parte integrante del sistema.

Los intentos de clasificación propuestos llevan a su vez a limitaciones en la explicación de la dinámica que se establecen entre elementos que componen el sistema por la linealidad de algunos o la no coherencia con el proceso de gestión, en otros casos.

A pesar de que en la práctica resulta difícil determinar una estructura para competencias,

teniendo en cuenta la complejidad, dinámica y dialéctica de las mismas, en el presente estudio se realizará un acercamiento a la misma (capítulo II), desde una concepción sistémica, lo que permitirá dirigir su proceso de evaluación y a su vez, contribuir a su formación y desarrollo.

1.3. Diagnóstico del proceso de formación, desarrollo y evaluación de las competencias profesionales en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación

El proceso de diagnóstico de la carrera en función de la formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales se llevó a cabo durante el año lectivo 2009-2010. En el caso específico, aunque la tesis se encuentra directamente relacionada con la evaluación de la competencia profesional de gestionar proyectos deportivos, se procedió a tener primero, desde lo general, un conocimiento de la concepción de la evaluación de competencias profesionales a través del proceso docente educativo; y en lo particular, evaluar la importancia dada, que constituye el objeto de la tesis, tanto por parte de docentes como de estudiantes, debido a la necesidad de su desarrollo en condiciones actuales de la República del Ecuador.

Para ello, se privilegiaron los siguientes indicadores:

- Concepción de las materias de la carrera, en

cuanto a la evaluación prevista, teniendo en cuenta que el currículo se encuentra orientado a ese objetivo.

- Las prácticas de evaluación vigentes en sentido general y específicamente, respecto a la competencia de gestionar proyectos deportivos.

Así fueron aplicados varios instrumentos entre los que se encuentran:

- Estudio de programas analíticos de las asignaturas de la carrera.
- Entrevistas a 15 docentes de la carrera, con el propósito de determinar su nivel de preparación para el trabajo en función de la formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales de la carrera (anexo 1).
- Cuestionario a 27 profesores de la misma, para determinar el conocimiento que tienen sobre vías para lograr la formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales y la importancia de gestionar proyectos deportivos (anexo 2).
- Cuestionario a 98 estudiantes de diversos semestres de la carrera, para determinar el docente, en función de que formen y desarrollen competencias profesionales,

además de revisar la manera en que son evaluados; y el conocimiento sobre la competencia de gestionar proyectos deportivos y su importancia (anexo 3).

- Observación en clases a 5 docentes para valorar cómo trabajan en función de la formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales (anexo 4).

Sobre el primer indicador, teniendo en cuenta que el currículo se encuentra orientado a ese objetivo, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Según se declara, como fue visto en el epígrafe 1.1. , la carrera está centrada en el profesional en formación y su aprendizaje, favoreciendo su participación activa en la construcción de conocimientos y cautelando la formación integral de competencias, capacidades, destrezas y actitudes, propias de su profesión (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí- ULEAM, 2006).
2. El plan de estudios incorpora 49 asignaturas, más el trabajo de investigación para la graduación, lo que hace un total de 4.792 horas cronológicas en cuatro años.
3. Los ejes de formación se encuentran situados en:
 - **Asignaturas de formación humanísticas**, que

son aquellas declaradas de carácter general cuyo objetivo no sea la formación profesional del estudiante, sino que propendan al crecimiento de la persona y/o que tengan como fin una formación de cultura universal.

- **Asignaturas de formación básica**, cuyo principal objetivo es dar al estudiante fundamentos básicos de las ciencias, correspondientes a los perfiles de diferentes programas académicos.
 - **Asignaturas de formación profesional**, busca proporcionar el conocimiento específico que representen la base de la formación profesional, tendiente a crear capacidades y habilidades particulares del perfil.
 - **Asignaturas optativas**, las cuales responden a características especiales, de las que se quiere dotar al perfil profesional, en cada una de las instituciones de educación superior.
 - **Asignaturas de libre opción**, donde los estudiantes pueden registrarse y aprobar materias dentro de la facultad, otra unidad académica o instituto de educación superior, bajo convenio interinstitucional o previa aceptación institucional.
4. Todas las asignaturas del plan de estudio contienen un apartado que declara lo que se denomina *competencia central*; sin embargo, su redacción se encamina hacia el reconocimiento,

definición de conceptos, aplicación de directrices de las materias, procesos y técnicas activas, así como corrientes del pensamiento de las respectivas ciencias; añadiendo, demostrando desempeños y requerimientos.

5. No obstante, al referirse, en su totalidad, a desempeños, estos se restringen a definir igualmente conceptos, enumeración de principios y condiciones, identificación de, por ejemplo, habilidades, destrezas y capacidades motrices, intelectuales, afectivas y sociales; y ninguno se encuentra enfocado a conductas observables de la práctica y aún menos, su vinculación con el contexto.
6. En lo que se refiere a evidencias, solo se hace énfasis en formas organizativas o procedimientos tales como elaboración de informes, ilustraciones, resúmenes, ensayos, organizadores gráficos, disertaciones, lo cual denota que no existe claridad al respecto y en lo que ellas consisten.
7. La evaluación intermedia definida, solo conduce a la calificación a partir de la participación de los estudiantes en talleres, elaboración de informes, análisis teóricos y situaciones simuladas; y la final, a través de una prueba escrita, lo cual denota que no se le presta atención a los desempeños ni a evidencias reales demostradas en contexto. Esto también es un efecto de la no determinación objetiva de las competencias a ser formadas y desarrolladas.

En cuanto al otro indicador; estado del proceso docente educativo de la carrera, referido a la formación, desarrollo de competencias profesionales y de la de gestión de proyectos deportivos, se puede generalizar:

- Del total, 13 de los profesores entrevistados reconocen que en sus clases no trabajan en función de la formación y desarrollo de competencias profesionales, lo cual coincide con el cuestionario aplicado.
- Esencialmente la evaluación está dada en la tradicional prueba escrita y en el grado de participación de los alumnos en tareas desarrolladas en clases, para lo cual el núcleo se encuentra en el dominio del sistema de conocimientos de la materia y solo 15 de 17, pudieron mencionar diferentes técnicas o instrumentos para evaluar competencias, los cuales solo se apoyan en criterios cualitativos y apreciación.
- Reconocen que ninguno hace consciente a los estudiantes de procesos que acontecen para solucionar una determinada tarea o ejercicio, como parte de su formación o evaluación, lo que denota que no se le presta atención a la metacognición como dimensión esencial del proceso de formación y desarrollo de competencias profesionales.

- Si bien existe reconocimiento acerca de la importancia de gestionar proyectos deportivos y su conceptualización, como competencia, ninguno lo hace y menos en materias relacionadas con la problemática. Es preciso recordar que en la fundamentación del currículo, esto se menciona para tener en cuenta como parte del objeto de la profesión; tampoco se evalúa en función de ello.
- Dentro de las actividades que desarrollan para formar y desarrollar competencias, los 27 docentes coinciden en la aplicación de tareas; pero que en su mayoría recurren al estudio de bibliografía y lo mismo sucede con la evaluación a partir de preguntas, donde se requieren de respuestas sobre el sistema de conocimientos aprehendidos.
- Los estudiantes como promedio se encuentran parcialmente motivados por materias que cursan y reconocen que en sentido general, la clase se sustenta en aprehensión del sistema de conocimientos; predominando tareas individuales y mediante consulta a libros físicos o de internet, declarando que no existe variedad en los instrumentos evaluativos. Por otra parte, aunque tienen noción cercana al concepto de competencia, no fueron capaces en más del 50% de los casos, expresar aquellas que se

encontraban en su centro de atención como futuro.

- Entre ellos existe una noción estrecha de lo que representa la formación y desarrollo de la competencia de gestionar proyectos deportivos.
- Todas las afirmaciones anteriores fueron corroboradas, además, en clases observadas, donde se evidenció que estas aun no trascienden el marco en que el docente imparte su materia y el estudiante asimila el contenido, con escasa participación cooperativa, colaborativa y una concepción directiva.

En resumen, desde esta perspectiva se observan deficiencias en el proceso docente educativo de la carrera para implementar el proceso de evaluación de competencias esenciales del futuro egresado, así como el de formación y desarrollo de competencias, en específico la de gestionar proyectos deportivos.

Como conclusiones del capítulo es posible señalar que:

- En el proceso docente educativo de la carrera Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM no existe correspondencia entre la orientación del currículo por competencias y la manera en que se concibe la evaluación de las mismas.

- La práctica de la evaluación es aún disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos; ya que en general se evalúa estereotipadamente y de forma incoherente con el proceso docente educativo o independiente del mismo, no retroalimenta y no se orienta e informa al alumnado de las condiciones de evaluación.
- Se reafirma que la evaluación de competencias debe ponderar la función formativa y retroalimentación, sobre la función sumativa y la calificación, idea que servirá a la elaboración del modelo.
- En el orden teórico la mayoría de los modelos de evaluación de competencias se centran en el desempeño, como la manifestación externa y observable de la misma, pero no tienen en cuenta elementos como la autorregulación y autoformación.
- No existe total consenso respecto a elementos integrantes de la competencia de gestionar proyectos deportivos. De igual manera, no ha sido suficientemente tratada la estructura y jerarquización de sus componentes, por lo que no queda explicitado el grado de generalidad de sus elementos constitutivos para ser evaluados. Tampoco existe una visión integral de la competencia como proceso y justificación de componentes que se consideran o no parte integrante del sistema.

- Se evidencian limitaciones epistemológicas en concepciones actuales sobre el proceso de evaluación de competencias, en sentido general, y la de gestionar proyectos deportivos en lo particular, pues a pesar del reconocimiento de que las competencias constituyen procesos complejos que integran conocimientos, habilidades y valores, la evaluación es limitada, fundamentalmente en torno a conocimientos y habilidades; no se tienen en cuenta actitudes y valores. Y cuando se evidencia la inclusión de los mismos, se realiza de forma desfragmentada
- Desde el proceso docente educativo, quedó demostrado que las prácticas para la formación y desarrollo de competencias distan en mucho a una aspiración en ese sentido, y las formas de evaluación no se diferencian en nada a las que tradicionalmente, se han aplicado.
- Los programas de materias, aun señalando su intención de evaluar competencias, orientaciones que ofrecen al respecto, desde la teoría y práctica, no guardan relación con ello. Todo esto fue corroborado en entrevistas, visitas a clases y cuestionarios aplicados. Respecto, desde la teoría y práctica, no guardan relación con ello. Todo esto fue corroborado en entrevistas, visitas a clases y cuestionarios aplicados.

CAPÍTULO II

MODELO INTEGRADOR FORMATIVO Y METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE GESTIONAR PROYECTOS DEPORTIVOS

El presente capítulo está dedicado a la fundamentación y argumentación del modelo integrador formativo de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos y la metodología para su concreción en la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación; la cual incluye diversos momentos y enmarca varias vías que propician una evaluación del proceso de formación y desarrollo de la competencia mencionada. La metodología permite orientar actividades de los profesores en procesos de evaluación de la competencia referida y contribuir para que la evaluación repercuta en mejores prácticas didácticas, en la formación y desarrollo de la misma.

2.1. Fundamentación teórica del modelo integrador formativo de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos

Como ha sido demostrado en el capítulo anterior, la introducción del enfoque por competencias en la

educación superior, no es solamente una nueva expresión de resultados de aprendizaje, tiene implicaciones epistemológicas y pedagógicas que conducen a una transformación del proceso educativo y su evaluación; por lo que existe necesidad de concebir propuestas para evaluar competencias que integren sus dimensiones y no vuelvan a uno de sus componentes de forma aislada; o a la suma de algunos de ellos, esto constituye un reto para los investigadores, de ahí que el modelo de evaluación que se argumentará, constituya una alternativa en manos de los docentes; para luego, sobre la base de sus rasgos esenciales, concebir estrategias concretas, aplicables a otras competencias.

El modelo integrador formativo de evaluación se sustenta en los siguientes fundamentos: epistemológicos, sociológicos, psicológicos y didácticos.

Fundamentos epistemológicos generales: se asume una concepción sistémica, estructural y funcional para la modelación del proceso de evaluación de competencias, pues permite develar relaciones entre componentes y síntesis de las mismas.

Sociológicos: de R.C. Doll (2004), considera que la sociedad y 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 cambios sociales y culturales, y 3) aplicando presiones que se originan en segmentos principales de la sociedad y cultura.

Psicológicos: respecto al referente psicológico, el autor se afilia al enfoque histórico cultural de L.S. Vigotsky (1987) y sus continuadores, en cuanto al papel desarrollador del aprendizaje y la enseñanza; de la actividad y comunicación, la concepción de una evaluación dinámica, centrada en la misma; donde juegan un importante papel las interacciones sociales; la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

Didácticos: se asumen de S. Tobón (2008b) los conceptos de competencia profesional y evaluación de competencias, así como los de evaluación en lo relativo a los niveles de logro de la competencia evaluada. El modelo de evaluación de competencias de (M. Ruiz, 2008) y el informativo de evaluación de competencias profesionales en el estudiante de Ingeniería de Sistemas de Información de (I. Tejada, 2010).

Como fue argumentado en el capítulo I, la mayoría de modelos de evaluación de competencias, se centran en el desempeño, como manifestación externa y observable de la competencia, a partir de criterios previamente establecidos, lo cual, si bien se tienen en cuenta por parte del autor, no constituyen el único aspecto a considerar, ya que, al ser la competencia un proceso complejo, en la que intervienen numerosas variables donde no es posible identificar o establecer relaciones entre los elementos a partir del

comportamiento observable, ya que se requiere además tener en cuenta aspectos que permitan valorar la estabilidad de la integración entre estos componentes de su estructura, desde una concepción que trascienda la fragmentación, con el fin de poder abordar su multidimensionalidad en la evaluación.

En la interpretación científica realizada, a partir del problema planteado y referentes teóricos asumidos, se devela como contradicción esencial de la investigación la existente entre la concepción integradora y multidimensional de la competencia y evaluación analítica de componentes que la integran.

A partir de referentes teóricos se asumen como ideas básicas del modelo, las siguientes:

- Las competencias constituyen procesos complejos (son dinámicas y organizan en un entretrejo de saberes en el marco de la multidimensionalidad), relacionadas con potencialidades y zona de desarrollo próxima a cada estudiante, bajo ciertas condiciones.
- Se manifiestan en un desempeño responsable (se refieren a la actuación desde la realidad, en actividades) y se relacionan con la capacidad de autorregulación y autoconocimiento (debe haber un procesamiento metacognitivo con el fin de buscar la calidad en lo que se hace, corregir errores y mejorar continuamente).
- La concepción integradora, sistémica y global

de evaluación de competencias, donde se consideran distintas dimensiones de las mismas, aspectos cognitivos, afectivos-volitivos, metacognitivos y sus relaciones en un determinado contexto cultural y social.

- La evaluación como instrumento de orientación y formación, centrada en procesos y resultados.
- La importancia de la tarea en el proceso de evaluación, es decir, para evaluar competencias es necesario poner al estudiante ante una tarea compleja, para ver cómo logra comprender y alcanzar a resolverla, movilizando conocimientos y recursos.
- La contextualización de la evaluación de competencias, lo cual necesita que, se promuevan resoluciones en diversos contextos: a partir de simulaciones, solución de casos o problemas que pueden situarse en escenarios diferentes y contribuyen a mostrar, en consecuencia, su grado de desarrollo.
- La implementación de estrategias para evaluación, que fomenten un aprendizaje reflexivo y colaborativo, tales como autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

El modelo integrador formativo que se argumenta, es

universal y a la vez contextualizado, es decir, desde su concepción puede servir para cualquier competencia, pero lo distinguen componentes específicos, relacionados con la competencia de gestionar proyectos deportivos.

Es necesario precisar, a partir de sustentos abordados en el capítulo anterior, que la competencia de gestionar proyectos deportivos requiere planificación consciente, funcional y eficiente de la actividad deportiva, en correspondencia con recursos materiales y el potencial disponible para obtener resultados de calidad en un plazo de tiempo dado, la misma, se define en la presente tesis, como:

Proceso complejo que integra conocimientos, habilidades, valores y recursos personales que se relacionan según condiciones, características y potencialidades de cada estudiante, para planificar, organizar, ejecutar y controlar proyectos deportivos con responsabilidad y autonomía.

La competencia de gestionar proyectos deportivos como proceso complejo integra lo afectivo, cognitivo-instrumental y recursos personales del sujeto, en una síntesis al momento de llevar a cabo la actividad; por lo que un aspecto a tener en cuenta al momento de evaluar la competencia, es la capacidad del estudiante para coordinar y relacionar habilidades constituyentes de la misma, conocimientos requeridos para reconstruir estrategias, de tal forma que sean más útiles al tratar situaciones nuevas. En consecuencia con lo anterior, la evaluación de la

competencia de gestionar proyectos deportivos se define como un proceso integrador, sistémico, sistemático, participativo y formativo de producción de evidencias que permiten caracterizar y valorar el estado de los temas que conforman la competencia, a partir de criterios de desempeño preestablecidos y contextualizados, con el propósito de adoptar decisiones encaminadas a su mejora.

El modelo integrador formativo de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos, tiene como objetivo: producción de evidencias caracterizadoras y valorativas acerca de procesos que conforman la competencia de gestionar proyectos deportivos y transformaciones progresivas que deben estar orientadas al mejoramiento personal (desarrollo de la competencia), a partir de influencias educativas que en el contexto social, de manera intencionada, se realicen hacia cualidades de la personalidad que se destacan.

El mismo está compuesto por cuatro (4) subsistemas, de cada uno resultan cualidades esenciales que guían este proyecto, estos son orientación formativa, dirección colaborativa, auto formativo-transformador y el integrador de contrastabilidad en la práctica, los cuales se argumentan a continuación (ver fig.).



En cada uno, se integran componentes estructurales y funcionales de la competencia a evaluar; en este caso gestionar proyectos deportivos; y estos a su vez, en la interacción con el medio cultural y social, que tanto para su formación y desarrollo como para su evaluación, deben identificarse.

Subsistema de orientación formativa: tiene como función evaluar la disposición positiva de los estudiantes (motivación), necesidades y potencialidades formativas, con el fin de hacerlos conscientes de sus debilidades y fortalezas, orientarlos acerca de criterios que permiten evaluar la competencia y motivarlos para desarrollar actividades en que se verán involucrados. Busca además el desarrollo de formaciones motivacionales diversas, que participan en la regulación de la

actividad del futuro profesional, a partir del reconocimiento de sus necesidades de formación desde las tareas evaluativas (fig.).

Así, en el contexto que ocupa, el subsistema orientación formativa incluye componentes esenciales como el motivacional y la axiológica.

- **Orientación motivacional:** proceso dirigido al logro de la disposición positiva de los estudiantes hacia la planificación, organización, ejecución y evaluación de proyectos deportivos, y al reconocimiento de sus potencialidades formativas para la toma de decisiones, incluye identificación de necesidades y creación de conflictos, de forma tal que el estudiante reconozca el desarrollo de esta competencia como una verdadera necesidad. Se manifiesta en la posibilidad de reconocer y movilizar recursos individuales necesarios para gestionar proyectos deportivos.
- **Orientación axiológica:** proceso que guía hacia el sistema de valores de los estudiantes, en correspondencia con el contexto, en el caso concreto, teniendo en cuenta específicamente la responsabilidad al gestionar proyectos deportivos en su contexto histórico-cultural.

Ambos componentes presentan relaciones de coordinación; de las relaciones entre ellos resulta la

actitud transformadora como la cualidad en la que se expresa la disposición del alumno a reaccionar frente a contradicciones identificadas. El alumno es consciente de sus debilidades y necesidades formativas, lo cual le permite una disposición positiva para actuar conscientemente de manera continua y sistemática, facilitando transformaciones que permitan el cumplimiento de objetivos propuestos.

La evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos requiere de orientación formativa, pero demanda además, de intencionalidad formativa e interacciones grupales, con lo cual se relaciona el siguiente subsistema del modelo.

Subsistema dirección colaborativa: tiene como función evaluar las condiciones del sujeto en cuanto al desarrollo de habilidades y procedimientos necesarios para la gestión de proyectos deportivos, fundamentalmente, de habilidades para identificar, planificar y evaluar un proyecto deportivo con las invariantes del conocimiento requeridas, a partir de representaciones individuales y colectivas, el reconocimiento y autovaloración personal de recursos estratégicos diversos que garantizan la ejecución del proceso de gestión de proyectos deportivos y su contraste con el grupo (fig.2).



Posee, como componentes: intencionalidad formativa y colaboración evaluativa.

Intencionalidad formativa: hace explícito el carácter participativo y comprometedor de la evaluación, contribuyendo al proceso de formación de los estudiantes, al informarlos y hacerlos conscientes sobre el comportamiento de diferentes aspectos que intervienen para el logro de la competencia. Tal toma de conciencia debe contribuir al aumento de la implicación, participación individual, formación y desarrollo del colectivo.

Colaboración evaluativa: implica participación de todos los miembros del grupo en la valoración del desarrollo de habilidades, entre las que se destacan: planificar, organizar, ejecutar, evaluar proyectos y actividades en el campo del deporte a través de tareas colectivas que impliquen colaboración, donde se

propicie la reflexión crítica y compartida de los estudiantes sobre su formación concreta, tendiente a su mejora y al crecimiento colectivo como unidad de cambio; permite desarrollar en los estudiantes la flexibilidad a partir de la reflexión, como cualidad necesaria en este mundo variante, impulsar potencialidades para asumir una actitud favorable hacia el cambio y lograr satisfacción de sus necesidades individuales, previamente identificadas.

Ambos componentes presentan relaciones de coordinación. De las relaciones entre ambos componentes resulta la formación reflexivo-colaborativa, que es la cualidad que exige conocer lo que se propone hacer y las razones que se tienen para ello, lograr una reelaboración sistémica del proceso formativo que posibilite la orientación del sujeto en relación con él mismo o con la realidad que le circunda. Es poner a funcionar todos los procesos del pensamiento para el control del proceso intelectual y evaluación de resultados para el logro de interacciones sociales efectivas; resolución pacífica de conflictos propios de actividades deportivas a través del diálogo y persuasión; argumentar y actuar conforme a valores morales de modo coherente, autónomo y crítico; promover en la práctica actividades físicas y deportivas con un aprovechamiento; protección y conservación adecuada del medio ambiente; correcto tratamiento de tensiones y emociones negativas, buen régimen de ejercicios; correcta distribución y aprovechamiento del tiempo, capacidad para mantener prioridades, distinción entre lo esencial y superfluo, autodisciplina y puntualidad en las

actividades.

Subsistema autoformativo-transformador: su función es evaluar los recursos personales y estratégicos de los estudiantes para la reconstrucción de estrategias, en caso de ser necesario.

Incluye como componentes la autoevaluación formativa y autorregulación transformadora:

Autoevaluación formativa: permite la posibilidad de valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje individual realizado por el autoconocimiento personal del progreso, en lo referido a la formación y desarrollo de la competencia. Admite el crecimiento de la conciencia de sí mismo y de la identidad personal.

SUBSISTEMA AUTOFORMATIVO-TRANSFORMADOR



Constituye a su vez un medio para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de desarrollo de la competencia. Además, es una estrategia que permite al docente conocer cuál es la valoración que éstos hacen del proceso de aprendizaje, de los contenidos que en el aula se trabajan y de la metodología utilizada; requiere disponer de recursos para poder evaluar su actividad y controlarla, entre los que podemos destacar: criterios evaluativos para valorar y criticar el trabajo de sus compañeros y autoevaluar el suyo en particular.

Autorregulación de la ejecución de la actividad de gestionar proyectos deportivos: se refiere a cómo el estudiante ejerce control sobre sus propias respuestas en la gestión de proyectos, que incluye importantes aspectos relativos a la metacognición, estrategias y estilos cognitivos, autodominio, uso de alternativas y búsqueda de ayuda para perseguir respuestas y redirigir, en caso necesario sus estrategias. La autorregulación de la ejecución de la actividad de gestionar proyectos deportivos requiere habilidades para planificar acciones que permitan aprender, demanda de un conocimiento de procedimientos para realizarlas, aspecto fundamental para adecuar dichos procedimientos y estrategias personales a los objetivos y metas propuestas en la actividad de gestionar proyectos.

De las relaciones entre componentes resulta la autoformación reflexiva, que es la cualidad que se traduce en formas de expresión de un actuar autorregulado, que exige participar activamente en

la determinación de recursos para su formación, flexibilidad ante nuevas exigencias sociales y del contexto. En este sentido, una condición esencial para el desarrollo de la autoformación reflexiva es el tránsito de la responsabilidad del aprendizaje del docente a los estudiantes, lo cual posibilita que quien aprende sea un protagonista real del proceso.

Ello significa que en toda actuación y contexto, ante cualquier finalidad que se tenga, el alumno debe reflexionar si es apropiado o no, de acuerdo con sus valores y los de la sociedad, llevara cabo ese comportamiento, evaluar posibles consecuencias negativas, corrigiendo sus errores para decidir de acuerdo con sus propios principios, producto de sus procesos reflexivos y la revisión crítica de leyes externas.

El subsistema integrador de contrastabilidad en la práctica se modela a partir de la necesidad de que la evaluación se realice sobre la base del desempeño, como manifestación concreta de la actuación de los estudiantes, en un contexto determinado y desde donde se integran los tres subsistemas anteriores.

Subsistema integrador de contrastabilidad en la práctica: tiene como función valorar integralmente la competencia de gestionar proyectos deportivos, lo cual debe traducirse en modos de actuación positivos, no sólo en la institución, sino que através de ellos ejercerá influencias favorables en la comunidad y sociedad en general (fig.3).



La integralidad de la evaluación se puede asegurar a partir de la determinación de criterios de desempeño, los cuales, aun cuando no abarquen todos los procesos y factores presentes en la competencia, deben ofrecer información esencial, caracterizadora y valorativa sobre ésta como totalidad. Asegurar la integralidad implica, además, considerar evidencias de desempeño a partir de entenderla como un sistema entre cuyos componentes existe un complejo entramado de relaciones de dependencia recíproca y condicionamiento mutuo, lo que no puede ser ignorado al concebir y desarrollar la evaluación. Sus componentes son: criterios de desempeño y evidencias de desempeño.

El desempeño es la expresión concreta de recursos que pone en juego el estudiante cuando lleva a cabo una actividad; en él se integran, de forma sistémica, los subsistemas orientación formativa, dirección colaborativa, auto formativo-transformador, a través de realización de tareas, actividades y problemas.

Para poder evaluar el grado de dominio de la competencia es necesario contar con variables observables o criterios de desempeño, estos permiten determinar si la competencia se lleva a cabo con idoneidad y se construyen a partir del contexto disciplinar, profesional, laboral o social para donde son requeridas.

Determinación de los criterios de desempeño: su objetivo es identificar aspectos esenciales en la manera de llevar a cabo la actividad con calidad. Es necesario explicar que entre las dimensiones declaradas y criterios de desempeño existen relaciones; pero estas se integran nuevamente para formar constructos observables desde la realidad.

Para la competencia que ocupa esta tesis, se definen como criterios de desempeños:

Argumentar conforme a valores morales de modo coherente, autónomo y crítico su actividad, en función de gestionar proyectos deportivos.

Lograr una interacción social efectiva, resolución pacífica de conflictos propios de actividades deportivas a través del diálogo y persuasión.

Reflexionar acerca de la importancia de fortalecer la cultura de la gestión deportiva como una actividad que exige responsabilidad; el uso eficiente y riguroso de recursos que permite eliminar tensiones y emociones negativas.

Tomar decisiones en grupo.

Definir la estructura organizativa del proyecto y planificar el trabajo del equipo que participa en el proyecto, definiendo roles, funciones y tareas.

Planificar cooperativamente, mostrando aceptación, unidad de criterios y flexibilidad.

Controlar y monitorear el proceso y cumplimiento de tareas, cambios y riesgos.

Administrar los recursos (materiales y humanos).

Realizar informes y reportes del cumplimiento del plan a las diferentes instancias (alto nivel e involucrados en el proyecto).

Se debe tener en cuenta que cada estudiante posee especificidades que lo distinguen y recibe constantes influencias del entorno; por lo que a pesar de que el sistema modelado posibilita una interpretación del mismo a través de relaciones entre componentes de los subsistemas, estas van a estar matizadas por condiciones personales e influencias sociales.

Por último, se debe contar con el conjunto de evidencias que permiten mostrar si se logran criterios especificados en la competencia a evaluar

Precisión de las evidencias de desempeño: son pruebas relacionadas con los usos que el sujeto hace de procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea o resolver un problema:

Perseverancia ante las dificultades que se presenten en las actividades, pese a dificultades y atención continuada.

Mostrar iniciativa en la toma de decisiones, anticipación y proyección de los hechos.

Mostrar actitud positiva y compromiso con las tareas.

Lograr la integración de los miembros del grupo para que se convierta en un equipo de trabajo.

Análisis de situaciones complejas a partir de identificar problemas, planificar y organizar cómo debe solucionarlo.

Solucionar problemas explorando diferentes alternativas, distinguiendo causas y consecuencias.

Demostrar seguridad en el uso de técnicas y conocimientos.

Evidenciar un sentido de cooperación, a través del saber escuchar y saber redirigir, cuando el caso lo requiera.

Establecer diversas estrategias, valoraciones, generalizaciones, formulación de hipótesis, respuesta a situaciones, etc.

Comunicarse de manera fluida, coherente y en función del contexto, argumenta, describe, ejemplifica, relaciona y explica.

Analizar causas de éxitos y fracasos de forma reflexiva.

Entre el desempeño, criterios y evidencias para este fin, se dan relaciones de jerarquía. Es necesario precisar evidencias de desempeño a partir de estos mismos criterios, y estos a su vez, demostrar la calidad de ejecuciones a través de actividades reales o simuladas, propias del contexto.

Entre los subsistemas existen relaciones complejas y no lineales, pues ellas dependen de numerosas variables de distinto género, por lo que el grado de heterogeneidad y variabilidad de esos factores, se consideran determinantes para el nivel de complejidad de la competencia. La complejidad de la integración determina en última instancia el grado de desarrollo de la competencia, ya que cuando una general alcanza un alto grado de crecimiento, es porque se ha logrado una consistencia en la complejidad de las relaciones entre las dimensiones que dan solidez a la manera concreta de comportarse en un determinado entorno social. Ello significa que existe una interrelación entre aquellos aspectos que constituyen la competencia, por lo que no basta con enumerar alguno por separado para considerarlo como competente.

Lo anterior debe ser intencionado desde el proceso docente educativo a través de tareas integradoras, a partir del cual se delineen acciones que permitan reforzarlas y hacer conscientes a los estudiantes de la necesidad de lograr cierta consistencia en la

complejidad de las relaciones entre dimensiones. En tareas evaluativas se debe prestar atención al todo desde las partes, lo cual no significa el desconocimiento de estas últimas; pero sí, su evaluación desde tareas que integran dimensiones de competencias.

Los niveles de desarrollo de la competencia se tuvo en cuenta el Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias de P. Verdejo (2005), el cual considera tres dimensiones que se desarrollan progresivamente a través de la formación: complejidad, reflexión y autonomía. Ello se contextualizó al presente estudio, teniendo en cuenta los criterios de desempeño de la siguiente manera:

Desarrollo inicial: identifica variables y sus relaciones, explica y ejecuta de forma dirigida.

Desarrollo intermedio: reconoce nuevas relaciones entre variables, argumenta y ejecuta de forma dirigida con algún grado de autonomía.

Desarrollo avanzado: promueve nuevas variables y relaciones, argumenta y ejecuta de forma autónoma.

La cualidad del modelo, resultado de la sinergia entre subsistemas y componentes se expresa en el equilibrio formativo-autoformativo de la evaluación, de manera tal que desde este proceso, con el reconocimiento por parte de los estudiantes de sus necesidades educativas y a partir de una evaluación consciente, que es resultado de una reflexión que tiene en cuenta el saber, el saber hacer y el saber ser, permita

regular, transformar su formación y desarrollo; y por tanto puedan egresar estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación con un alto nivel de conocimiento de dicha competencia, que les permita solucionar problemas que enfrentarán en el ámbito laboral y el entorno social, con eficacia y eficiencia profesional.

Rasgos esenciales del modelo

En la evaluación de la competencia es necesario tener en cuenta la interrelación e integración de componentes estructurales y funcionales de la misma, como una evaluación integrada, desde donde se enfatice en la consistencia interna de componentes estructurales de la competencia de gestionar proyectos deportivos.

La evaluación de la competencia debe ser contrastable en la práctica, con énfasis en los desempeños y criterios de ejecución, por lo que es necesario describir elementos operacionales de la misma, en términos de evidencias y sus criterios de valoración.

Carácter autoformativo; que brinde retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar, tiene en cuenta tanto el proceso como resultados de aprendizaje. Permite determinar el grado en el cual el estudiante conoce o es capaz de realizar una tarea de aprendizaje, con el fin de que pueda ser capaz de reconstruir sus estrategias.

Concepción activa, protagónica y reflexiva del estudiante.

Las relaciones de subsistemas y componentes del modelo son esencialmente sinérgicas, las cuales en su síntesis propenden al surgimiento de cualidades.

La complejidad de la integración de subsistemas, desde la posición que aquí se defiende, es la que determina en última instancia el nivel de desarrollo de la competencia, ya que cuando alcanza un alto grado de desarrollo es porque ha logrado una consistencia en la complejidad de las relaciones, entre las dimensiones que dan solidez a la manera concreta de comportarse en un determinado entorno social.

Lo anterior debe ser intencionado desde el proceso docente educativo a través de tareas integradoras, desde donde se delineen acciones, que permitan reforzar dichas relaciones y hacer consciente a los estudiantes de la necesidad de lograr cierta consistencia en la complejidad de las relaciones entre subsistemas y componentes.

2.2. Metodología para la evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos

La metodología que se presenta, como instrumento del modelo, tiene como objetivo orientar a los docentes sobre cómo dirigir el proceso de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos. Para la implementación se debe tener en cuenta condiciones que se mencionan, las cuales se constituyen en premisas:

- Capacitación teórica y técnica del claustro en

evaluación de competencias, incluida, como imprescindible, la preparación pedagógica.

- Disposición del claustro para aceptar posibles cambios en sus métodos de evaluación.
- Garantizar aspectos estructurales y organizativos del proceso de evaluación.

Características de la metodología

Flexible: dada por la posibilidad de adaptación permanente a cambios y necesidades individuales y sociales.

Integradora: como un proceso dinámico y multifactorial que posibilita el análisis de criterios y evidencias de desempeño a través de expresiones individualizadoras de la persona (siendo sí misma) como en la vinculadora (formando vínculos afectivos con los demás), así también a nivel personal (es decir, físico, emocional e intelectual) y transpersonal en favor del crecimiento individual, y también participativo en el proceso de formación y desarrollo de la competencia.

Contextuada: porque se lleva a cabo en diferentes situaciones y aplicación de procedimientos en dependencia del mismo. Está basada en la coordinación de todos los agentes implicados y en la individualización del proceso de formación, desarrollo y evaluación de la competencia, adaptando la ejecución a características y necesidades de cada persona en concreto y a su

vez, interrelacionándose con otros en situaciones o circunstancias que se dan en el entorno profesional.

Las Fases de la metodología son las siguientes:

- Diseño,
- Sensibilización,
- Aplicación, y
- Constatación.

Fase de diseño: cuyo objetivo es determinar la concepción del sistema de evaluación, que comprende las siguientes acciones:

Definir la competencia a evaluar con sus respectivas dimensiones (vb., gestionar proyectos deportivos).

Precisar criterios de desempeño de forma integral (vid epígrafe 2.1.).

Definir el tipo de evidencias de desempeño que se precisan para llevar a cabo la evaluación. Pueden ser: observación directa del desempeño y los resultados obtenidos; trabajos especialmente asignados; formulación de preguntas acerca del proceso; testimonios de otros estudiantes; pruebas escritas; ejercicios simulados, etc. (ver epígrafe 3.1.).

Elaborar un diagnóstico para determinar fortalezas, debilidades y potencialidades, además de definir niveles de tránsito del nivel de desarrollo actual al esperado.

Determinar el tipo de tareas evaluativas a utilizar, su frecuencia y periodicidad. Para ello tener en cuenta,

las pre-condiciones y el contexto, a los estudiantes y sus interacciones, la colaboración, entre otros.

Las tareas evaluativas deben ser integradoras, con origen principalmente en prácticas; complejas y tener una organización multidimensional y dinámica que refleje la estructura de la competencia a evaluar; estar orientadas a la acción, pueden ser individuales o colaborativas. Además, ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología que se siguió a lo largo del período docente. Constituyen ejemplos, realización de proyectos, demostraciones, análisis de casos contextualizados, simulaciones, solución de problemas, planificación estratégica deportiva, etc.

Determinar métodos para la evaluación. Estos deben ser interactivos, pues el contexto de la tarea y su objetivo son los que orientan a la selección de recursos y su organización (ver cap. 1).

Para el desarrollo de la autorregulación, constituyen amplios espacios para la interacción, comunicación y autoexpresión que se generan con el uso de los métodos del mismo. En esta dirección, el diálogo cooperador, reflexivo, crítico y creativo se convierte en un recurso importante para los fines mencionados y es un soporte básico de otros métodos.

En este sentido se requiere hacer frente a las tareas asignadas, de tal manera que ellas sean claras y prácticas; que promuevan la conciencia, acción y comunicación tanto individual como colectiva. Es importante señalar que, el trabajo en equipo y el esfuerzo individual se conjugan y potencian en el

desarrollo del proceso de gestión, ya que no son compatibles con el individualismo; pueden y deben armonizar entre ellos, si se pretende el desarrollo de una competencia en ese ámbito.

Fase de sensibilización: su objetivo es lograr la disposición positiva de los futuros egresados para aplicar la metodología y garantizar condiciones necesarias para su implementación. Consta de las siguientes acciones:

Hacerlos conscientes de la importancia de la formación y desarrollo de competencias y su evaluación.

A través de diversos procedimientos y métodos hacerlos conscientes de los niveles y evidencias de desempeño esperados.

Creación de equipos de trabajo, para reajustar y rediseñar lo concebido en la fase de diseño.

Fase de aplicación: su prioridad es aplicar lo previamente diseñado. Consta de las siguientes acciones:

Compartir con los estudiantes las dimensiones, criterios de desempeño y niveles de desarrollo de la competencia, tipos de tareas evaluativas a emplear para determinar su logro e instrumentos de diagnóstico para su reflexión.

Implementar mecanismos para recoger información que permitan reflejar los avances alcanzados en el logro

de la competencia, incluyendo el reconocimiento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores éticos, adquiridos en la experiencia.

Realizar el diagnóstico, a través de tareas que permitan determinar las condiciones de los estudiantes con respecto a la competencia que se pretende desarrollar en la asignatura, determinando sus fortalezas.

Implementar un sistema de recolección de información a partir de las evidencias de desempeño.

Ejecución de tareas integradoras durante el curso, de manera tal que estén preparados para el acto evaluativo con las mismas características de las utilizadas durante clase, pero con diversos contenidos y complejidad. Las tareas evaluativas deben presentarse de manera frecuente y periódica, con diferentes sistemas de conocimientos y distintas graduaciones de complejidad; estar vinculadas a un contexto determinado o a una situación concreta.

En las actividades docentes es una premisa que sea garantizada la discusión de tareas a partir del análisis de diferentes soluciones, además debe propiciarse la participación de los estudiantes a los cuales se les exigirá de manera sistemática la valoración y autovaloración del trabajo realizado.

Los educandos no deben ver en el resultado de cada control una rendición de autocorrección del sistema de conocimientos o habilidades, sino también

de las responsabilidades que su condición de futuros profesionales de la educación les crea. En este sentido, se autoanalizan, conocen sus errores, participan en el control y se inician en actividades de valoración y autovaloración del aprendizaje y de la conducta.

También, las tareas que se utilicen para la evaluación constituyen situaciones nuevas, aunque presenten la misma invariante; además, de estimular el desarrollo del pensamiento, que exigen al alumno transitar por todo el proceso para llegar a solucionarlas.

Orientar hacia la autoevaluación y coevaluación de los resultados de sus compañeros y la reflexión sobre procesos y resultados.

Generar espacios para la reflexión y socialización de resultados de la evaluación, valorar procesos y resultados de los instrumentos aplicados.

Fase de constatación: busca establecer controles necesarios, e implementarlos de manera continua con el fin de asegurar la idoneidad, pertinencia y coherencia entre instrumentos, tareas evaluativas y resultados. Las acciones a desarrollar son:

Valorar la pertinencia y suficiencia de tareas y actividades evaluativas.

Observar la relación entre: resultados de las actividades, tareas evaluativas y evidencias de desempeño.

Contrastar avances o retrocesos de los estudiantes.

Como **conclusiones** del capítulo aparecen las siguientes:

La evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos se modela a partir de la contradicción dialéctica entre complejidad y multidimensionalidad de la competencia como el todo y las dimensiones que la integran (partes).

El modelo integrador formativo permitió revelar relaciones esenciales entre los subsistemas que lo integran, cognitivo-instrumental, afectivo-volitivo, autoformativo-transformador, cuya síntesis se manifiesta en el subsistema integrador de contrastabilidad en la práctica.

Las tareas y actividades evaluativas deben expresar relaciones entre los componentes y un núcleo integrador, desde donde se evaluarán las dimensiones de las competencias.

Los métodos que propendan a la participación y colaboración propiciarán el protagonismo de los estudiantes en el proceso de evaluación desde donde se propicie la reflexión, crítica constructiva, colaboración, etc.

La metodología orienta a los docentes en el complejo proceso de evaluación de competencias, mostrando desde una específica, etapas y acciones a tener en cuenta.

CAPÍTULO III

VALORACIÓN DEL MODELO INTEGRADOR FORMATIVO Y METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE GESTIONAR PROYECTOS DEPORTIVOS

Este capítulo centra su interés en tres aspectos; el primero ofrece una ejemplificación de diversos tipos de evaluación de competencias a partir de la de gestionar proyectos deportivos; se muestran diversas variantes, aunque se hace énfasis en la importancia de la triangulación para lograr resultados evaluativos más objetivos. Un segundo momento, está dedicado a la valoración de expertos y finalmente, un pre – experimento que fue llevado a cabo en el año lectivo 2009-2010 con todas las materias del tercer semestre de la carrera de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación, de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

3.1. Ejemplificación de la metodología de la Evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos

Como fue valorado en el capítulo anterior, para la competencia que ocupa esta obra, se definieron

como criterios de desempeño los siguientes:

- a. Argumentar conforme a valores morales de modo coherente, autónomo y crítico su actividad en función de gestionar proyectos deportivos.
- b. Lograr una interacción social efectiva, resolución pacífica de conflictos propios de actividades deportivas a través del diálogo y la persuasión.
- c. Reflexionar acerca de la importancia de fortalecer la cultura de la gestión deportiva como una actividad que exige responsabilidad; el uso eficiente y riguroso de recursos, que permite eliminar tensiones y emociones negativas.
- d. Planificar, ejecutar y evaluar proyectos de gestión deportiva en su contexto histórico cultural con responsabilidad y autonomía.
- e. Identificar, planificar y evaluar un proyecto deportivo de manera integral.

Y como evidencias de desempeño:

- a. Perseverancia para proseguir en las actividades, a pesar de las dificultades y atención continuada.
- b. Mostrar iniciativa en la toma de decisiones, anticipación y proyección de los hechos.
- c. Demostrar actitud positiva y compromiso con las tareas.

- d. Analizar situaciones complejas a partir de identificar problemas, planificar y organizar cómo deben solucionarlos.
- e. Solucionar problemas explorando opciones diferentes, distinguiendo causas y consecuencias.
- f. Mostrar seguridad en el uso de técnicas y conocimientos.
- g. Demostrar sentido de cooperación a través del saber escuchar y saber redirigir, cuando el caso lo requiera.
- h. Establecer estrategias, valoraciones, generalizaciones, formulación de hipótesis, respuesta a situaciones, etc.
- i. Comunicarse de manera fluida, coherente y en función del contexto, argumenta, describe, ejemplifica, relaciona y explica.
- j. Analizar causas de éxitos y fracasos, de forma reflexiva.

A manera de ejemplificación, serán presentadas algunas tareas, como núcleo del proceso evaluador de la metodología, según desempeños y evidencias argumentadas:

Tarea: análisis de demanda deportiva de la población de la comunidad La California:

Modalidad de trabajo: en equipos.

Planteamiento: Actualmente, se está tratando de lograr un proyecto de gestión comunitaria para incorporar diversos estratos de la población La California, a las actividades deportivas saludables; por tal motivo:

Primer momento: el estudiante realizó un censo de población para la gestión deportiva comunal donde tuvo en cuenta en el diseño:

Estratos de población por edad, sexo, salud, nivel económico y cultural.

Principales características de la planificación de la oferta de deporte y actividad física que existe en la comunidad.

Personas potenciales que pueden ser incluidas en el proyecto.

Espacios, locales, insumos y costos aproximados.

Actividades deportivas atendiendo a características y posibilidades de la comunidad.

Para ello, se aplicaron fichas de rastreo, consulta de documentos de planificación elaborados, diseño y aplicación de entrevistas a informantes claves; grupales e individuales; representantes de la demanda, comunitarios y consejos locales de deporte.

Diseño de instrumentos para aplicar en el próximo momento.

Segundo momento: aplicación:

Revisión de fuentes primarias y secundarias.

Entrevista con informantes claves.

Aplicación de ficha de rastreo telefónica a familias de la comunidad.

Tercer momento: análisis preliminar:

Exploratorio de la demanda.

Final de la oferta deportiva comunitaria.

Preliminar de entrevistas y otras técnicas aplicadas.

Cuarto momento: propuesta:

Integración de resultados y formulación de propuestas.

Análisis final de la demanda deportiva comunitaria.

Identificación de aciertos y falencias de sistemas de planificación y gestión deportiva comunales.

Sugerencias y propuestas para intervención municipal en el área de deporte.

Integración de resultados.

Para evaluar la formación y desarrollo de la competencia de gestionar proyectos deportivos, se sugirió la aplicación de diversos instrumentos, lo cual permitió triangular tanto los criterios de desempeño como evidencias:

Lista de Cotejo (con observación):

No.	ASPECTOS	LISTA DE COTEJOS		OBS
Alumno		SI	NO	
1	Planifica, ejecuta y evalúa proyectos de gestión deportiva en su contexto histórico cultural con responsabilidad y autonomía.			
2	Identifica, planifica y evalúa el proyecto deportivo de manera integral.			
3	Muestra iniciativa en la toma de decisiones, anticipación y proyección de los hechos.			
4	Muestra actitud positiva y compromiso con las tareas.			
5	Soluciona problemas, explorando alternativas diferentes y distinguiendo causas y consecuencias.			
6	Muestra seguridad en el uso de técnicas y conocimientos.			
7	Muestra sentido de cooperación a través del saber escuchar y saber redirigir, cuando el caso lo requiera			

Escala de apreciación (con observación e intervención de diálogo del docente):

No.	ASPECTOS	APRECIACIÓN					OBS
		S	CS	AV	CN	N	
Alumno							
1	Logra una interacción social efectiva, resolución pacífica de conflictos propios de actividades deportivas a través del diálogo y la persuasión.						
2	Muestra iniciativa en la toma de decisiones, anticipación y proyección de hechos.						
3	Muestra una actitud positiva y compromiso con la tarea.						
4	Analiza las causas de sus éxitos y fracasos de forma reflexiva.						

Nota: siempre (S); casi siempre (CS); a veces (AV); casi nunca (CN); y nunca (N).

Preguntas claves (con énfasis en los procesos metacognitivos):

¿Qué pasos seguiste para la revisión de documentos de planificación?

¿Cuáles aspectos tuviste en cuenta para la selección de informantes claves?

¿Cuál consideras el procedimiento adecuado para aplicar las fichas de rastreo?

¿Qué procedimientos seguiste para localizar a los representantes de la demanda, comunitarios y consejos locales de deporte?

¿Cuáles procedimientos seguiste para determinar los estratos de la población?

¿Qué correlación observas entre los resultados del diagnóstico de población comunitaria y la propuesta que estableces para el desarrollo del deporte en ese entorno?

COMP	APRENDIZAJE ESPERADO	CRITERIO EVIDENCIAS DE DESEMPEÑOS	POND	OBS
Alumno				
Gestionar Proyectos Deportivos	Analizar la demanda deportiva de la población de la comunidad	Logra una interacción social efectiva, resolución pacífica de conflictos propios de actividades deportivas a través del diálogo y la persuasión.		
		Identifica, planifica y evalúa el proyecto deportivo de manera integral.		
		Soluciona problemas, explorando alternativas diferentes, distinguiendo causas y consecuencias		
		Muestra actitud positiva y compromiso con las tareas.		
		Muestra seguridad en el uso de técnicas y conocimientos		

Nota: competencia (COMPET); ponderación (POND); observación (OBS); y, puntaje (PTJE).

3.2. Resultados de la valoración de expertos del modelo y la metodología de evaluación de la competencia de gestionar

De acuerdo con lo antes expuesto, se obtuvieron categorías con el coeficiente de competencias de los expertos siguientes (anexo 6); 24 resultaron categorizados de alto; 8 medio y 13, bajo.

El trabajo con expertos contribuyó a la apreciación, tanto del modelo integrador formativo de evaluación como de la metodología desplegada para la evaluación del proceso de formación y desarrollo de competencias profesionales y en especial, la de gestionar proyectos deportivos. Para ello, fue enviado un cuestionario a profesionales (anexo 5), en el cual, además de comprobar su nivel de preparación como posibles expertos, se pudiera tener idea de los indicadores de desempeño y evidencias a ser incluidos en ambas elaboraciones teóricas.

También, se utilizó el método para valorar resultados de la consulta a expertos sobre la propuesta, con un grado de fiabilidad de 99,9% y un margen de error mínimo de 0,01 y particularmente, el método de los puntos de corte para el establecimiento de diferentes rangos de valoración.

Para obtener resultados de la aplicación de dichas matrices, en reuniones realizadas en las universidades: Laica Eloy Alfaro, Técnica de Manabí

y Estatal del Sur de Manabí, fueron inicialmente seleccionados 45 profesionales, según ya fue expresado. Esto permitió, finalmente, obtener criterios de valoración de 24 expertos, a quienes se les aplicó otro cuestionario (anexo 9), según el coeficiente de competencia (ver pregunta 2, anexo No 5).

A los 45 especialistas iniciales, se les aplicó la primera ronda de consulta a expertos, comprobándose el grado de conocimientos y argumentación al estudio, referido al tema de la formación y desarrollo de competencias profesionales.

A los 24 especialistas con alto coeficiente de competencia se les aplicó la segunda ronda, referido al grado de significación en el tema seleccionado (anexo 9) para lo cual se privilegiaron los siguientes indicadores:

1. Correspondencia entre modelo teórico y metodología.
2. Sustentos teóricos del modelo.
3. Principios del modelo.
4. Subsistemas que componen el modelo.
5. Relaciones entre subsistemas.
6. Equilibrio formativo-autoformativo de la evaluación, como cualidad esencial resultante de la sinergia de los subsistemas

descritos.

7. Carácter generalizador y posibilidades de aplicación en otros niveles y contextos.
8. Requerimientos para implementación de la metodología.
9. Estructura de la metodología.
10. Funciones de la misma.
11. Importancia de indicadores de desempeño y evidencias.
12. Posibilidades de su generalización.

Según dicha significación, se establecieron categorías de muy inapropiado (c4), poco apropiado (c3), apropiado (c2) y muy apropiado (c1), para cada uno de los indicadores, que fueron un total de 12; obteniendo el ciento por ciento de valoración como muy apropiado, según intervalo de corte y tablas de frecuencia acumulativa, acumulativa-sumativa, acumulativa-relativa y normal estándar (Anexos 7 y 8):

Como puede apreciarse en los anexos correspondientes, el procedimiento utilizado por el autor de esta obra, con especialistas más calificados, referido a la evaluación de competencias profesionales, niveles de desempeño y evidencias de la de gestionar proyectos deportivos, permitió obtener resultados satisfactorios, contribuyendo a la

validación de indicadores fundamentales, que se consideraron para medir el desempeño profesional de estos futuros profesionales.

En lo referido en el ítem numero 1; correspondencia entre el modelo teórico y la metodología, se pudo conocer que el nivel de significación es de 0,1921, siendo valorada como muy apropiada. Sucede lo mismo con el resto, los cuales van desde 0,1921 hasta 0,4129, también con la categoría de muy apropiado (ver anexo 8).

Según expertos, el modelo y metodología que se proponen, pueden servir para obtener un egresado mejor formado, que les permita solucionar problemas profesionales necesarios, de acuerdo con las exigencias del desarrollo deportivo en el entorno ecuatoriano y su desempeño profesional, según el trabajo en función del perfeccionamiento del proceso evaluativo de competencias profesionales, que fue validado por dichos profesionales.

3.3. Pre experimento para validar la metodología de evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos del estudiante de la carrera de la Licenciatura de Educación Física, Deportes y Recreación

Asimismo, es viable observar que todos los expertos consideraron apropiados cada uno de los ítems. Sólo creyeron como poco apropiado, el ítem 12 (vid

infra) referido a la generalización, pues piensan que aun no están creadas las condiciones y preparación científica de docentes y directivos para su implementación, (sólo 2 de 24 para un 91,7%), excepto que por medio exista una capacitación. Esto fue tomado en cuenta en el pre-experimento con docentes que participarían, lo cual trajo consigo una adecuación microcurricular en el orden metodológico.

El preexperimento fue llevado a cabo en el año lectivo 2009 – 2010 en un grupo del tercer semestre en las materias:

- Psicología,
- Elaboración y Ejecución de Proyectos ,
- Práctica Docente II,
- Morfofisiología,
- Psicomotricidad,
- Gimnasia Educativa II,
- Computación I, e
- Investigación II.

Se determinó como materias integradoras las de Elaboración y Ejecución de Proyectos y Práctica Docente II, siendo el resto soportes; en primer lugar, para la formación y desarrollo de la competencia de gestionar proyectos deportivos; y en segundo lugar, en la aplicación de la metodología para evaluación de competencias profesionales. Todo lo cual fue sintéticamente valorado desde la primera asignatura. En este sentido, todas las materias tenían como misión apoyar, por la parte que les

correspondía, a la materia integradora, en función del trabajo con la competencia en cuestión.

En dicha experiencia, participaron 18 estudiantes y 8 docentes, en donde se siguió el siguiente procedimiento:

- Entrevista y cuestionario a docentes y estudiantes de dicho semestre, para lo cual fueron utilizados los mismos instrumentos que en el anterior año lectivo (anexos 1 y 3) y procesados convenientemente.
- Instrumentación de una capacitación a profesores del semestre acerca de la formación y desarrollo de competencias y vías de evaluación. Se prestó énfasis especial a la competencia de gestionar proyectos deportivos desde todas las materias.
- Aplicación del pre-experimento, para lo que se desarrollaron simultáneamente observaciones a clases (anexo 4).
- Aplicación de una prueba de salida a estudiantes (anexo 10) y un diferencial semántico de satisfacción a estudiantes y docentes (anexos 11 y 12).
- Procesamiento final de la información.

En cuanto al primer aspecto se pudo observar lo siguiente:

- Los docentes, igual al anterior año lectivo, reconocen que en sus clases no han trabajado en función de la formación y desarrollo de competencias profesionales; entre otros aspectos, por no haber profundizado en el tema y por el otro, no existía una línea de trabajo en función de ese propósito, aunque el currículo se encuentra diseñado por competencias.
- Reconocen vías que utilizan para la evaluación y esencialmente, la atención al sistema de conocimientos de la materia.
- No existe una preparación adecuada dentro del área de formación y desarrollo de competencias profesionales y de la propia preparación, que les permita trabajar para que los alumnos presten atención a la metacognición, como consciencia sobre el hacer.
- Coinciden en la importancia de la formación y desarrollo de la competencia de gestionar proyectos deportivos; pero no poseen preparación para trabajar desde sus materias respectivas.
- Las tareas fundamentales, utilizadas desde la clase, son reproductivas y en

pocos casos, creativas.

- Los estudiantes, al igual que los anteriores, se encuentran parcialmente motivados por las materias; ya que según ellos, en ocasiones se tienen en cuenta aspectos no relevantes para el otorgamiento de la calificación y aunque poseen un determinado conocimiento acerca del ser competente en su carrera, no poseen dominio de cuáles son aquellas esenciales para su actividad como profesionales de la educación física, la recreación y el deporte.
- Persiste una visión estrecha acerca del significado de gestionar proyectos deportivos, asumiendo que en esencia ello está en la creación de instalaciones propias para la práctica del mismo.
- Desde las clases, los aspectos valorados contribuyen a ratificar las opiniones emitidas.

Ya en lo concerniente al segundo momento; instrumentación de una capacitación a los profesores del semestre acerca de la formación y desarrollo de competencias y vías de evaluación, fue diseñada una estrategia de capacitación con una duración de dos semanas, ofrecida por el autor de esta obra y otros colaboradores, siendo considerada como diplomado en la extensión Chone

de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. El programa seguido se enuncia a continuación:

CONTENIDO		HORAS	ACTIVIDADES	
Curso: La formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales y la de gestionar proyectos deportivos.			CONF	TALLERES
1	La formación y desarrollo de competencias profesionales. Definiciones de competencia y competencia profesional. Estructura de las competencias. La competencia de gestionar proyectos deportivos. Significado, alcances y especificidades. La evaluación de las competencias. Tendencias actuales.	4	4	
2	Vías para la formación y desarrollo de competencias en el aula de clases. El rol del profesor. El rol del alumno. Los procesos reflexivos. Las ayudas. Las tareas y problemas para la formación y desarrollo de competencias en el aula y vías para evaluar la competencia de gestionar proyectos deportivos. La interdisciplinariedad y su importancia para la formación y desarrollo de competencias.	14	4	0
3	La evaluación de las competencias. Distintos instrumentos utilizados para evaluar la formación y desarrollo de competencias profesionales y la de gestionar proyectos deportivos.	22	8	4
TOTAL		40	16	4

Es bueno declarar, que todos los talleres se realizaron teniendo como premisas las asignaturas del semestre para lo cual, todos se centraron en ese

ámbito específico, lo que propició realizar adecuaciones en el plano metodológico de la dirección del proceso docente educativo.

En cuanto al pre-experimento, para el que se llevaron a cabo observaciones en clases a los 8 docentes del semestre (anexo 4), se pudieron arribar a las siguientes conclusiones:

- En la medida que fue avanzando el semestre se observó una mayor participación, reflexión y solución de tareas propias de las materias y de aquellas diseñadas teniendo en cuenta, desde esa perspectiva, la competencia de gestionar proyectos deportivos. Por ejemplo, desde la materia Psicología pudieron tener acceso al diseño y aplicación de instrumentos que pretendían estudiar la motivación comunitaria para el establecimiento de proyectos de prácticas deportivas, etc.
- Las clases se desarrollaron, esencialmente, teniendo como premisas tareas contentivas de problemas, lo cual propició en orden ascendente una mayor participación, discusión, debate, trabajo cooperativo y colaborativo de los estudiantes.
- Fue posible, que al menos se comenzaran a llevar a cabo procesos reflexivos de los desempeños y evidencias; aunque aún este

es un aspecto en el cual es preciso profundizar.

- Se observó una mayor variedad en la utilización de instrumentos de evaluación, con una perspectiva interdisciplinaria, que no solo consistieron en pruebas; sino en tareas contentivas de problemas que, de manera individual y colectiva, propiciaron un criterio de evaluación integrador en cuanto al grado desarrollado de competencias profesionales en general, y de la de gestionar proyectos deportivos en lo particular.

Finalmente, en lo referido a la aplicación de una prueba de salida a estudiantes (anexo 10) y un diferencial semántico de satisfacción a estudiantes y docentes (anexos 11 y 12) se obtuvieron los siguientes resultados:

- Tanto profesores como estudiantes consideran que antes de comenzar la experiencia, su conocimiento sobre gestionar proyectos deportivos estaba entre los rangos 2 y 3 para ambos; teniendo en cuenta también que en ella participaron docentes no especialistas del área deportiva.
- Igualmente en una proporción entre los rangos 3 y 4, observan válido la generalización a otras materias, la importancia de vincularlas a la

comunidad y los problemas profesionales de este tipo de estudiante; todo lo cual cualifica activamente el proceso.

- Los docentes entre los rangos 4 y 5, manifiestan su acuerdo en que las vías utilizadas para evaluar la competencia son novedosas; en primer lugar, por enmarcarlas en tareas y en segundo término, por la variedad de instrumentos que, aplicados coincidentalmente ofrecen un criterio integrador, aunque ellos dependen en mucho de la subjetividad del evaluador; por lo que consienten en que los exámenes escritos no deben eliminarse.
- Los alumnos entre los rangos 4 y 5, se sintieron motivados por elaborar proyectos deportivos, pues la complejidad e integración de tareas les permitía enfrentar científicamente dicho proceso.
- De los 18 estudiantes, el promedio de calificación cuantitativa-cualitativa resultó en 8 y 7, a partir del análisis triangulado de diversos instrumentos aplicados.
- En la medida que transcurrió la experiencia se observó un mayor nivel crítico, cooperativo, colaborativo; existencia de propuestas para mejorar el diseño y aplicación de tareas; incremento del diálogo y comunicación entre ellos, así como la retroalimentación con los miembros de la comunidad escolar; planificación,

ejecución, control y evaluación de proyectos asignados en diversos grados de complejidad, en su contexto histórico cultural con responsabilidad y autonomía.

Todo lo anterior demuestra tanto la factibilidad de la metodología así como la validez del modelo de evaluación propuesto, ya que existió una modificación y cambio de actitud por parte de los docentes y de estudiantes. De esta experiencia fueron generados varios proyectos que se difundieron en la comunidad, y actualmente algunos se encuentran en vías de implementación. Todo ello hizo suponer además, el logro de un mayor vínculo con ámbitos extramuros de la universidad; lo cual, históricamente, nunca había acontecido.

Como conclusiones pueden enunciarse las siguientes:

- Los ejemplos de instrumentos evaluadores y otros que aparecen en los anexos pueden constituir alternativas para la concepción tanto del proceso docente educativo en función de la formación y desarrollo de competencias, así como para el proceso de control y evaluación del mismo; ya que si se concibe la clase sustentada en tareas de aprendizaje integradoras, ellas pueden diseñarse para cada una.
- La consulta de expertos trajo como resultado una aceptación tanto del modelo como de la metodología y los criterios fueron favorables a

la concepción, seguida como una vía en que pueden lograrse coherencia entre el proceso propiamente y su salida, mediante retroalimentación de concepciones teóricas y prácticas de la carrera.

- El pre-experimento demostró, en la integración de las materias del semestre, factibilidad de lograr un trabajo integrado e interdisciplinario, en función de la formación y desarrollo de competencias esenciales para este tipo de especialista y el logro de consensos de evaluación desde diversas perspectivas. Su materialización coadyuvó además, a la preparación de docentes y a ganar claridad en la coherencia de diversos componentes didácticos, presentes en la clase.
- Existió coincidencia en que es necesario determinar las competencias sustantivas de la carrera y lograr un trabajo mancomunado tanto para su formación y desarrollo como para su control y evaluación a lo largo de toda la carrera.

De forma general, las principales conclusiones de este capítulo son las siguientes:

- La evaluación del aprendizaje, hasta el momento, en la práctica del proceso docente educativo por competencias se sigue fundamentando en el uso de pruebas o test conceptualizados en las décadas de los años

60 y 70. Hoy, las teorías pedagógicas y psicológicas reconocen que, además de las tradicionales pruebas escritas y prácticas, se requieren nuevas formas de evaluar los aciertos de los estudiantes. De la mano con el desarrollo de las teorías acerca del cómo se aprende, los nuevos sistemas de evaluación intentan reflejar la diversidad de procesos mentales que se activan en orden para facilitar el aprendizaje. De hecho, los métodos de evaluación, históricamente, han reflejado el estado de la ciencia sobre la forma en que se cree que las personas aprenden.

Hoy las concepciones acerca de la evaluación se han modificado; desde fijarse en la presencia o ausencia de algún fragmento de información analizado en un examen, hacia cómo el estudiante la organiza, estructura y usa, en contexto, para resolver problemas complejos. La adquisición del conocimiento por sí sola no es suficiente para hacer un buen análisis o resolver problemas; se necesita también adquirir disposición para poner en movimiento los conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias; como también la sabiduría de cuándo y cómo aplicarlo.

En este contexto particular, se concluye que:

- Desde una perspectiva teórica, si bien el proceso docente educativo de la carrera Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM se encuentra diseñado por competencias, su

fundamentación y argumentación desde esa perspectiva, es insuficiente, no declarando competencias que de hecho deben ser consideradas transversales; y por otra, las orientaciones de evaluación reveladas no sobrepasan el marco tradicional. Esto se pone de manifiesto en la práctica del proceso docente educativo, donde los docentes continúan dirigiéndolo desde una perspectiva similar y la evaluación no se constituye en un instrumento metodológico que retroalimente, contribuya y motive al aprendizaje.

- El programa de materias, aun señalando su intención de evaluar competencias, las orientaciones que ofrecen al respecto desde la teoría y la práctica, no guardan relación con ello. Todo esto fue corroborado tanto en las entrevistas, visitas a clases y cuestionarios aplicados.
- Esta particularidad se evidencia en diversos tratamientos ofrecidos en literatura, donde aun no existe plena coincidencia acerca de la manera en que deben ser evaluadas las competencias de manera tal, que se inserten en un modelo formativo y continuo de implementación de acciones a partir de la información que ofrece la evaluación. Hoy en día, se sustenta, esto sigue siendo el principal punto de desacuerdos de cualquier aproximación al tema de la evaluación de competencias, por parte del profesor, el cual lo

concibe como un componente externo a la actividad de aprender.

- Se reafirma que hoy la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos; ya que en general se evalúa estereotipadamente, es incoherente con el proceso docente educativo o independiente del mismo, no retroalimenta estos procesos y no informa al alumnado de las condiciones de la evaluación.
- Se concibe que la evaluación orientada al aprendizaje enfatiza su necesidad como promotora del propio crecimiento profesional. De ahí que se pondere la función formativa y de retroalimentación, sobre la función sumativa y la calificación, idea que está presente en la concepción del modelo; así como la presencia de aspectos esenciales tales como procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética.
- La evaluación de la competencia de gestionar proyectos deportivos fue modelada a partir de la contradicción dialéctica entre complejidad y multidimensionalidad de la competencia, como el todo y las dimensiones que la integran (partes).
- El modelo permitió revelar relaciones esenciales entre los subsistemas que lo integran, cuya sínombra se manifiesta en el subsistema integrador de contrastabilidad en la práctica.

- Que develada la cualidad del modelo, que se expresa en el equilibrio formativo-autoformativo de la evaluación para la formación y desarrollo de competencias profesionales factibles, flexibles y sostenibles de manera tal, que puedan egresar estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación con un alto nivel de conocimientos, creativos, innovadores y emprendedores, capaces de solucionar problemas que se enfrentan en el ámbito laboral y el entorno social, con eficacia y eficiencia profesional.
- Las tareas y actividades evaluadoras diseñadas expresan relaciones entre los componentes y un núcleo integrador, desde donde se evalúan dimensiones de las competencias.
- Los métodos interactivos de evaluación propician el protagonismo de estudiantes en el proceso de evaluación, desde donde se les facilita la reflexión, crítica constructiva, colaboración, etc.
- La metodología orienta a los docentes en el complejo proceso de evaluación de competencias, mostrando, desde una competencia específica, las etapas y acciones a tener en cuenta.
- La consulta de expertos trajo como resultado una aceptación tanto del modelo como de la metodología; y los criterios fueron favorables a la concepción seguida como una vía en que

puede lograrse una coherencia entre el proceso propiamente y su salida como retroalimentación de concepciones y prácticas de la carrera.

- El pre-experimento demostró, en la integración de materias del semestre, la factibilidad de lograr un trabajo interdisciplinario, en función de la formación y desarrollo de competencias esenciales para este tipo de especialista y para el logro de consensos de evaluación desde diversas perspectivas. Su materialización coadyuvó además a la preparación de docentes y a ganar claridad en la coherencia de diversos componentes didácticos, presentes en clase. Ello permitió otorgar validez a la hipóobra de trabajo.

Se recomienda entonces:

- Sistematizar el trabajo en función de enriquecer procesos evaluativos, desde todas las materias de la carrera Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM.
- Capacitar a todos los docentes de la carrera para el logro de una coherencia del proceso formativo de las competencias profesionales, en especial la de gestiona proyectos deportivos, por su importancia, control y evaluación.
- Modificar la generación del proceso docente

educativo de la carrera, para determinar estrategias a seguir en aquellas competencias esenciales a la profesión y la determinación de una concepción integradora.

- Valorar la utilidad de la metodología y su contextualización a otras competencias de la carrera, para delimitar criterios y evidencias de desempeño.
- Modificar la concepción del proceso docente educativo de la carrera para determinar estrategias a seguir en aquellas competencias esenciales a la profesión y la determinación de una concepción integradora.
- Valorar la utilidad de la metodología y su contextualización a otras competencias de la carrera para la delimitación de criterios y evidencias de desempeño.

CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje, hasta el momento, en la práctica del proceso docente educativo por competencias se sigue fundamentando en el uso de pruebas o tests conceptualizados en las décadas de los años 60 y 70. Hoy, las teorías pedagógicas y psicológicas reconocen que, además de las tradicionales pruebas escritas y prácticas, se requieren nuevas formas de evaluar aquellos logros de los estudiantes. De la mano con el desarrollo de las teorías acerca del cómo se aprende, los nuevos sistemas de evaluación intentan reflejar la diversidad de procesos mentales que se activan en orden a facilitar el aprendizaje.

De hecho los métodos de evaluación, históricamente, han reflejado el estado de la ciencia sobre la forma en que se cree que las personas aprenden.

Ya hoy las concepciones acerca de la evaluación se han modificado; desde fijarse en la presencia o ausencia de algún fragmento de información, analizado en un examen, hacia cómo el estudiante la organiza, estructura y usa en contexto para resolver problemas complejos. La adquisición del conocimiento por sí sola no es suficiente para hacer un buen análisis o resolver problemas; se necesita también adquirir la disposición para poner en movimiento conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias; como también el conocimiento de cuándo y cómo

aplicarlo.

De ahí que el autor de la tesis llegara a las siguientes conclusiones:

- Desde una perspectiva teórica, si bien el proceso docente educativo de la carrera Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM se encuentra diseñado por competencias, su fundamentación y argumentación desde esa perspectiva es insuficiente, no declarando competencias que de hecho deben ser consideradas transversales; y por otra, las orientaciones de evaluación revelados no sobrepasan el marco tradicional. Esto se pone de manifiesto en la práctica del proceso docente educativo, donde los docentes continúan dirigiéndolo desde una perspectiva similar y la evaluación no se constituye en un instrumento metodológico que retroalimente, contribuya y motive al aprendizaje.
- El programa de materias, aun señalando su intención de evaluar competencias, las orientaciones que ofrecen al respecto desde la teoría y la práctica, no guardan relación con ello. Todo esto fue corroborado tanto en entrevistas, visitas a clases y cuestionarios aplicados.
- Aquello también se evidencia en diversos tratamientos ofrecidos en la literatura, donde aun no existe plena coincidencia acerca de la

manera en que deben ser evaluadas las competencias de manera tal que se inserten en un modelo formativo y continuo de implementación de acciones a partir de la información que ofrece la evaluación. Hoy en día, se sustenta, esto sigue siendo el principal punto de desacuerdo de cualquier aproximación al tema de la evaluación de competencias, por parte del profesor, el cual lo concibe como un componente externo a la actividad de aprender.

- Se reafirma que hoy la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos; ya que en general se evalúa estereotipadamente, es incoherente con el proceso docente educativo o independiente del mismo, no retroalimenta estos procesos y no informa al alumnado de condiciones de la evaluación.
- Se concibe que la evaluación orientada al aprendizaje enfatiza su necesidad como promotora del propio crecimiento profesional. De ahí que se pondere la función formativa y de retroalimentación, sobre la función sumativa y la calificación, idea que está presente en la concepción del modelo; así como la presencia de aspectos esenciales tales como procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética.
- La evaluación de la competencia de gestionar

proyectos deportivos fue modelada a partir de la contradicción dialéctica entre complejidad y multidimensionalidad de la competencia como el todo; y, las dimensiones que la integran (partes).

- El modelo permitió revelar relaciones esenciales entre los subsistemas que lo integran, cuya síntesis se manifiesta en el subsistema integrador de contrastabilidad en la práctica.
- Fue develada la cualidad del modelo, que se expresa en el equilibrio formativo-auto formativo de la evaluación, para la formación y desarrollo de competencias profesionales factibles, flexibles y sostenibles de manera tal, que puedan egresar estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación con un alto nivel de conocimientos, creativos, innovadores y emprendedores, capaces de solucionar los problemas que se enfrentan en el ámbito laboral y el entorno social, con eficacia y eficiencia profesional.
- Las tareas y actividades evaluadoras diseñadas expresan las relaciones entre los componentes y un núcleo integrador, desde donde se evalúan las dimensiones de las competencias.
- Los métodos interactivos de evaluación

propician el protagonismo de estudiantes en el proceso de evaluación, desde donde se les facilita la reflexión, crítica constructiva, colaboración, etc.

- La metodología orienta a los docentes en el complejo proceso de evaluación de competencias, mostrando, desde una competencia específica, etapas y acciones a tener en cuenta.
- La consulta de expertos trajo como resultado una aceptación del modelo y la metodología; los criterios, fueron favorables a la concepción seguida como una vía en que puede lograrse una coherencia entre el proceso propiamente, y su salida como retroalimentación de concepciones y prácticas de la carrera.
- El pre-experimento demostró, en la integración de las materias del semestre, la factibilidad de lograr un trabajo interdisciplinario, en función de la formación y desarrollo de competencias esenciales para este tipo de especialista y para el logro de consensos de evaluación desde diversas perspectivas. Su materialización coadyuvó además a la preparación de docentes y a ganar claridad en la coherencia de diversos componentes didácticos presentes en la clase. Ello permitió otorgar validez a la hipótesis de trabajo.

RECOMENDACIONES

- Sistematizar el trabajo en función de enriquecer procesos evaluativos desde todas las materias de la carrera Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la ULEAM.
- Capacitar a todos los docentes de la carrera para lograr una coherencia del proceso formativo de las competencias profesionales, en especial la de gestionar proyectos deportivos, por su importancia, control y evaluación.
- Modificar la concepción del proceso docente educativo de la carrera para determinar estrategias a seguir en aquellas competencias esenciales a la profesión y la determinación de una concepción integradora.
- Valorar la utilidad de la metodología y su contextualización a otras competencias de la carrera para delimitar criterios y evidencias de desempeño.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenstein, A., Ganz, N. y Perczyk, J. 2002. La enseñanza del deporte en la escuela. Ed. Miño y Dávila, 1ª edición.

Cowdroy, R., & de Graaff, E. (2005) Assessing highly- creative ability. Assessment and Evaluation in Higher Education, 30(5), 507-518.

Dalziel, J. (1998) Using Marks to Assess Student Performance, some problems and alternatives. Assessment and Evaluation in Higher Education, 23(4), 351-366.

Darby, J. (2007) Evaluating course evaluations. The need to establish what is being measured. Assessment and Evaluation in Higher Education, 32 (4), 441.

Delgado, A.M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón,

Dochy, F. & McDowell, L. (1997) Introduction. Assessment as a tool for learning. Studies in Educational Evaluation, 23, 279-298.

Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002) Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias. Una Nueva Era de

Evaluación. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, No.2, Vol. 2, pp. 13-29.

Doll, R.C. (2004) El mejoramiento del curriculum. toma de decisiones y proceso. Buenos Aires. El Ateneo.

Doll, R.C. 2004. El mejoramiento del curriculum. Toma de decisiones y proceso. Ed. El Ateneo. Buenos Aires,

Druker, P. (2004) La Gerencia en la Sociedad Futura. Colombia. Ed. Norma.

Elander, J. et al (2006) Complex skills and academic writing. A review of evidence about the types of learning required to meet core assessment criteria. Assessment y Evaluation in Higher Education, 31(6), 71-90.

Elwood, J., & Val Klenowski (2002) Creating Communities of Shared Practice. The challenges of assessment use in learning and teaching. Assessment and Evaluation in Higher Education, 27(3), 243-256.

Fernández, A. (2005) Nuevas Metodologías docentes.
www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc

Gibbs, G. & Simpson, C. (2003) Does your assessment support your students' learning?

[http://arts.unitec.ac.nz/
documents/GrahamGibbAssessmentLearning.
pdf](http://arts.unitec.ac.nz/documents/GrahamGibbAssessmentLearning.pdf)

Gobierno Provincial de Manabí (2010) Proyectos.
[http:// www.manabi.gov.ec/proyectos-2](http://www.manabi.gov.ec/proyectos-2)

González M. (Coord.) (2008) Procedimientos para la
evaluación de competencias en Economía y
Empresa. España. Ministerio de Educación y
Ciencia.

González, I. (2006) Dimensiones de la evaluación en
el Espacio Europeo de Educación Superior.
Electronic Journal of Research in Educational
Psychology. 4 (3) 445- 468.

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

González, L. (2003) Aproximación a una formación
académica de calidad. el punto de vista de los
estudiantes universitarios. Electronic Journal of
Research in Educational Psychology, 1(1), 20-
42.

Gosling, D. (2000) Using Habermas to Evaluate Two
Approaches to Negotiated Assessment.
Assessment and Evaluation in Higher
Education, 25(3), 293-304.

Hadji, C. (1991) L'évaluation des actions éducatives. Paris. PUF. Hall, K. & Burke, W. (2003) Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom. Maidenhead, UK. Open University Press.

Havnes, A. (2004) Examination and learning. An activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. Assessment and Evaluation in Higher Education, 29(2), 159-176.

Hawes, G. (2008). Evaluación de logros de aprendizajes de competencias. Investigación de la Universidad de Talca. Chile. <http://www.gustavohawes.com>

Ibarra Saiz, M.S. & Rodríguez Domínguez, G. (2008) Evaluación de Competencias en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Curso IUCE, España. Universidad de Salamanca, 2 y 3 de junio.

Jasso, F (2001b) El Administrador Público Deportivo y la importancia de su consolidación en los Entes Deportivos Gubernamentales. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

Jasso, F. (2001a) Cómo surgen las políticas públicas orientadas al desarrollo de la Educación Física y el Deporte. Online. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital -

Buenos Aires - Año 7 - N° 36 – Mayo.

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

Jongbloed, B. (2002) Lifelong learning. Implications for institutions. Higher Education, 44 (3/4), 413-431.

Joughin, G. (1998) Dimensions of Oral Assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education, 23(4),

L. (2005) Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación

Muñoz, H. J. 2011. La evaluación de las competencias en el egresado en Deportes y Educación Física del Ecuador. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba.

Muñoz, H. J. 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, Manta, Ecuador.

Superior, Dirección General de Universidades, Programa de Estudios y Análisis EA2005-

0054.

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

ULEAM. 2006. Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura Educación Física, Deportes y Recreación. ULEAM. Manta, Ecuador.

Verdejo, P. 2005. Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). Informe Final del Proyecto 6x4 UEALC.

Vigotsky, L.S. 1987. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico Técnica. Ciudad de la Habana, Cuba.

AUTORES

Dr. Holger José Muñoz Ponce. PhD.

Dra. Aura María Mantilla Vivas. PhD.

Lic. José Eugenio Zambrano Mendieta. Mg.

Lic. Jorge Isacio Cedeño Molina. Mg.

ÁREA:
Ciencias de la
Educación:
Educación
Física

COEDICIÓN

Editorial Libro Mundo - Editorial Mar y Trinchera



ISBN: 978-9942-8883-4-1



<https://sites.google.com/view/editlibromundo/inicio>

