



Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación
efectiva

Jorge Maluenda Albornoz
Marcela Varas Contreras



Educación orientada al desarrollo de Competencias:

**Guía para su implementación
efectiva**

**Jorge Maluenda Albornoz
Marcela Varas Contreras**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Jorge Maluenda Albornoz
Marcela Varas Contreras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva / Organizadores Jorge Maluenda Albornoz, Marcela Varas Contreras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
Inclui bibliografía
ISBN 978-65-5983-613-0
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.130212110>

1. Educación. I. Albornoz, Jorge Maluenda (Organizador). II. Contreras, Marcela Varas (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de e-commerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al extenso equipo internacional, desde autores hasta colaboradores, que ha hecho posible la creación de cada idea, cada material y propuesta basada en su invaluable experiencia. Agradecemos también a las instituciones de educación superior que respaldan a cada uno de los autores presentes.

El presente trabajo de investigación contó con el financiamiento de Becas Doctorado Nacional CONICYT Folio 21180223.

PRESENTACIÓN

El presente libro pretende abarcar el aprendizaje obtenido luego de cuatro décadas desde la llegada del enfoque de Educación Basado en Competencias (EBC) a Latinoamérica. Gracias a los aprendizajes alcanzados, la mirada epistemológica y aplicada ha cambiado con creces, transitando a un enfoque que recoge las virtudes de los rigurosos procesos de gestión y administración en educación, evitando un reduccionismo de los propósitos y alcances de la educación que exceden, sin duda, el logro de los desempeños declarados en los perfiles de egreso y los procesos de *assessment* que pretenden garantizarlos.

Por otra parte, el libro busca ser una guía actualizada, rigurosa y orientadora para que los distintos actores del proceso educativo - especialistas en currículum, gestores de la educación, docentes y administrativos - puedan, cada uno en su propio rol, pero desde una visión holística, implementar dicho enfoque de manera efectiva. Esta aspiración se torna tremendamente relevante, sobre todo, cuando a pesar del tiempo transcurrido, los procesos de gestión de cambio llevados adelante por gobiernos e instituciones de educación superior en Latinoamérica han sido insuficientes para transferir la visión general del enfoque en las prácticas cotidianas.

De este modo, el presente libro recorre a través de sus seis capítulos los aspectos fundamentales que permitirán a los distintos actores no solo comprender el enfoque, aprovechar sus virtudes y cautelarse de sus problemas, sino que también, contar con herramientas conceptuales y prácticas concretas que les permitan implementarlas efectivamente.

Los temas que se recorren incluyen los fundamentos del EBC y los enfoques educativos asociados (Capítulos 1 y 2), el diseño curricular e instruccional (Capítulos 3 y 4), las estrategias de enseñanza y evaluación requeridas (Capítulos 5 y 6).

La mirada de especialistas de distintos países e instituciones con basta experiencia en la implementación del EBC se constituye en un capital invaluable para quienes inician el recorrido o encuentra dificultades y confusiones en su aplicación. Con esto se busca aprovechar dicha experiencia para transitar de manera más directa, evitando los escollos y complicaciones que se han observado clásicamente.







Esperamos que este libro no solo sea útil a todo quien lo requiera, sino que también sea un punto de inicio para el diálogo y la mejora permanente del enfoque, aspecto al cual todos quienes buscamos mejores procesos educativos aspiramos.

Jorge Maluenda Albornoz

Marcela Varas Contreras

Coordinadores de libro

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121101	
CAPÍTULO 1	6
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121102	
CAPÍTULO 2	19
ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121103	
CAPÍTULO 3	30
DISEÑO CURRICULAR ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz Marcela Varas Contreras	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121104	
CAPÍTULO 4	41
CLAVES SOBRE EL DISEÑO INSTRUCCIONAL ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121105	
CAPÍTULO 5	59
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EFECTIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Gabriela Flores Oyarzo Jorge Maluenda Albornoz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121106	
CAPÍTULO 6	82
EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: ALGUNOS PUNTOS PARA SU OPERACIONALIZACIÓN	
Jesús Gabalán-Coello Fredy Eduardo Vásquez-Rizo	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121107>

SOBRE LOS ORGANIZADORES	96
SOBRE LOS AUTORES	97

INTRODUCCIÓN

DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0

Jorge Maluenda Albornoz

A cuatro décadas del inicio de los denominados Enfoques de Educación Basados en Competencias en Europa, y aproximadamente, a dieciséis años del inicio de las reformas curriculares y docentes en nuestra región siguiendo el impulso del Proyecto Tuning Latinoamérica, es momento de realizar ciertos balances, análisis y reflexiones que permitan avanzar en este proceso de transformación de la educación formal.

Un primer aspecto son las grandes contribuciones que el enfoque ha realizado en los distintos sistemas de educación superior en la región, y tal vez, su impacto en la visión general de la educación. Desde la llegada de los enfoques orientados al desarrollo de competencias la mirada general sobre la educación cambió (ARIAS y LOMBILLO, 2019). La discusión sobre la adecuación del currículum y las capacidades institucionales para formar profesionales competentes llegó para instalarse de manera permanente en el discurso. Asociado a ello, surgen grupos de estudio e investigación, organismos e instituciones públicas y privadas destinadas a garantizar la calidad de los procesos educativos que tienen como orientación principal la mirada de las competencias.

En términos generales, el “ruido” introducido por los enfoques de competencias generó reverberación permanente en el sistema que ha impulsado la preocupación de instituciones y académicos sobre:

- La integralidad del aprendizaje frente a la precedente excesiva focalización en lo cognitivo/declarativo.
- El ajuste de la enseñanza a las necesidades cambiantes y reales de los campos de inserción laboral de los estudiantes, así como la autenticidad tanto de la enseñanza como de la evaluación.
- La necesidad de perfeccionamiento docente y readecuación de las capacidades institucionales para la formación, de manera permanente.
- La necesidad de investigación educativa en un campo novedoso que requiere evidencia para comprender los alcances de las mejoras y los modos más efectivos de implementación, en cada contexto.

Por otro lado, observamos una serie de fuertes críticas al enfoque que se han relacionado con materias que transitan desde los aspectos políticos y económicos, hasta

las capacidades y la eficiencia de las instituciones para su ejercicio.

Una gran crítica surge en torno a la mirada excesivamente pragmática de este enfoque, es que se aboca al desarrollo de habilidades al servicio de las tareas técnicas y profesionales donde quedan fuera funciones fundamentales de la educación: su contribución al desarrollo y expresión del potencial humano, la búsqueda de la felicidad y la virtud a través de la educación y el trabajo, y el rol transformador de los centros educativos quienes deberían “empujar los límites” actuales hacia el desarrollo de una mejor sociedad. Los más críticos incluso, cuestionan la errada orientación de este modelo para poner los esfuerzos educativos en responder ante las demandas del mercado laboral.

Una segunda crítica de gran relevancia se relaciona con las incentivos y normativas que pretenden fomentar la transformación pedagógica. Si bien estos exceden al enfoque de competencias, adquieren una gran fuerza al desarrollarse una completa industria asociada a la certificación, acreditación y financiamiento. El problema surge cuando los objetivos educativos quedan supeditados a finalidades de orden económico, desdibujando los propósitos originales del sistema de *accountability* y el actuar de los involucrados a partir de una estructura de incentivos y castigos que genera “senderos” de acción en que se producen kilómetros de distancia entre la práctica real y el sentido original.

En tercer lugar, se cuestiona la “real” implementación de dichos modelos. La aplicación en la práctica ha sido enormemente desigual entre países e instituciones educativas, donde factores vinculados con las decisiones político-administrativas y los recursos económicos asoman como grandes catalizadores u obstaculizadores. La percepción general es que, mucho se ha avanzado en las reformulaciones curriculares dejando muchos pendientes al momento de la materialización práctica de los cambios en la gestión educativa y su aplicación en el aula (MÉNDEZ, SIERRA, y MAÑANA 2013; BARRACHINA y BLASCO, 2012; CABALLERO, 2013; HORTIGÜELA, PÉREZ-PUEYO, y ABELLA, 2016; HORTIGÜELA, ABELLA, y PÉREZ-PUYEO, 2015a, 2015b; RAMÍREZ, 2015).

Por último, se cuestiona el reducido éxito de los objetivos asociados a la globalización de la experiencia educativa. Sucede que, la movilidad, la transferencia y la interconexión de la enseñanza han tenido un heterogéneo, pero en general pobre alcance. Vinculado a lo anterior, aparece el cuestionamiento al esfuerzo por la elaboración de un sistema de créditos transferibles (STC) al estilo europeo, sistema que no ha impulsado una educación que se enriquece a partir de la experiencia global, y que, en algunos casos, ni siquiera ha alcanzado a favorecer la movilidad a nivel nacional.

En este sentido, los peores resultados ocurren en el pregrado mientras que, en postgrado, el incremento ha sido sustantivo producto de la cooperación internacional en el “envío” de estudiantes, pero no en su recepción (ARDILA-MUÑOZ, 2016). Tampoco se ha logrado la creación de un espacio de cooperación internacional en Latinoamérica que de una estructura sólida a este propósito inicial.

Es natural que, como todo proceso de cambio de la magnitud que pretendió en sus inicios, el enfoque orientado al desarrollo de competencias haya logrado grandes contribuciones y haya mostrado importantes problemas en su implementación. Tal vez, esa sea su más grande virtud: ha remecido de manera sustantiva las bases educativas existentes al punto de mantener discusiones permanentemente abiertas.

Desde mi perspectiva, a estas alturas avanzadas de la experiencia de implementación del enfoque en nuestra región es relevante detenerse, concretar aprendizajes y observar el mundo actual para impulsar los ajustes y mejoras que se requieren.

Entre los cambios más importantes que hemos atestiguado las últimas décadas se encuentra la cada vez más acelerada transformación digital y, con ello, la migración de los entornos meramente presenciales a entornos virtuales y mixtos.

Gracias al avance y disponibilidad tecnológica, cada vez más sencilla y económica, se han eliminado grandes barreras como son las asociadas a la distancia física, la temporalidad, los idiomas y el acceso a conocimientos actualizados. Sin embargo, ha surgido un completo universo lleno de nuevas variables que conjugar para proveer oportunidades educativas de calidad: básicamente, hemos tenido que descubrir entornos educativos absolutamente novedosos y estamos trabajando en la ardua tarea de comprenderlos cabalmente.

Al mismo tiempo, surgen espacios educativos no abordados que propondrán y ya están sugiriendo grandes desafíos como son: la superación de la desigualdad en acceso tecnológico y la alfabetización tecnológica, el anclaje de la educación 100% remota en las realidades locales, el favorecimiento de la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje continuo real, la educación de competencias de alta complejidad prescindiendo de la presencialidad, entre otros, con toda la multifactorialidad que caracteriza a cada nuevo espacio educativo.

El segundo gran factor que ha llegado para quedarse está vinculado al anterior y se refiere a la aparición de nuevas comunidades, nuevos mercados laborales, nuevos oficios y profesiones o, en otras palabras, el advenimiento de la industria 4.0. El gran problema actual es que, en Latinoamérica existe una profunda desconexión entre las necesidades/ oportunidades para la generación de valor social, económico y ambiental, y la capacidad de nuestras instituciones educativas de abastecer del factor humano habilitado para enfrentarles. En este punto es clave indicar que, no solo no somos capaces de mantener el nivel de vigencia y pertinencia de la formación educativa para las necesidades más críticas de la sociedad actual, sino que, mucho menos, somos capaces de adelantarnos a los desafíos e impulsar los cambios que se requieren. Podríamos decir que, el cambio va siempre más adelante que nuestras capacidades de comprenderlo y, en consecuencia, de tomar las mejores decisiones. Además, estamos realizando esfuerzos desmedidos por comprender las consecuencias de las decisiones y avances que han surgido décadas atrás.

En este contexto cabe preguntarse: ¿Es el enfoque de competencias tal cual ha sido implementado hasta la fecha una buena forma de enfrentar dichos desafíos? Tengo la convicción de que el enfoque de competencias sigue realizando una contribución sustantiva a la mejora educativa.

La vigencia del enfoque de competencias radica, justamente, en sus principios más elementales: su orientación al logro de resultados educativos, su esfuerzo en la contextualización del aprendizaje, su flexibilidad, y su propensión al análisis y mejora permanente de las acciones y decisiones educativas ejercidas.

Estas características permiten que permanentemente estemos pensando en cómo hacer más eficientes los procesos educativos y cómo generar mayor integración en los espacios educativos nacionales e internacionales.

Adicionalmente, nos impulsan a desarrollar una mirada más flexible y orientada a las necesidades reales de los entornos en que se circunscriben los técnicos y profesionales que finalizan su formación. Adicionalmente, su reivindicación de la integralidad en la formación y de las competencias llamadas transversales o genéricas se vuelve cada vez una cruzada más relevante en tanto que, los desafíos complejos del mundo actual – y el que esté por venir – las hacen cada día más relevantes – a pesar de que aún mantenemos carencias importantes en su valoración y desarrollo intencionado -. La capacidad para autogestionarse, innovar, desarrollar y utilizar la tecnología, aprender de forma permanente, trabajar con otros y comunicarse en el mundo tecnológico-globalizado actual se alzan como las grandes capacidades a desarrollar y a su vez, los grandes desafíos de la industria 4.0.

Las grandes preguntas que nos quedan entonces son ¿Cómo abordaremos tanto los aciertos como las dificultades en la implementación de enfoques para el desarrollo de competencias en la actualidad y de cara hacia el futuro? y ¿De qué forma respondemos con eficiencia a los desafíos vigentes? No hay duda de que las implementaciones de enfoques orientados al desarrollo de competencias en la actualidad requieren decantar estos aprendizajes, superar sus dificultades, reorientar el curso y emprender decisiones y acciones que lo hagan más pertinentes para la actualidad.

REFERENCIAS

ARDILA-MUÑOZ, J. Y. Movilidad estudiantil: entre la intención de integración de la educación superior y su mercantilización. **Questiones Disputatae: Temas En Debate**, 9(18), 89-109. 2016.

ARIAS, C. y LOMBILLO, I. Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. **Revista cubana de educación superior**. 38(3), e19. 2019.

BARRACHINA, J., y BLASCO, J. E. Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. **Apuntes de Educación física y deportes**, 4(110), 36-44. 2012.

CABALLERO, J.A. La contribución del área de la Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. **Emásf, Revista Digital de Educación Física**, 4(21), 1- 18. 2013.

ESPINOZA, O. y GONZÁLEZ, L. El impacto del acuerdo de bolonia en el sistema de educación superior en Chile. **Revista Interuniversitaria de Educación Superior**, 2(1), 89-119. 2016.

HORTIGÜELA, D.; PÉREZ-PUEYO, A., y ABELLA, V. ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. **Qualitative Research in Education**, 5(1), 25-48. 2016.

HORTIGÜELA, D., ABELLA, V., y PÉREZ-PUEYO, A. Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. **Enseñanza & Teaching**, 33(1), 83-103. 2015a.

HORTIGÜELA, D.; ABELLA, V. y PÉREZ-PUEYO, A. ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 8(1), 177-192. 201b.

MÉNDEZ, A., SIERRA, B., y MAÑANA, J. Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. **Revista de Educación**, 362, 737-761. 2013.

RAMÍREZ, A. La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 18(3), 199-214. 2015.

ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Fecha de aceite: 29/09/2021

Jorge Maluenda Alborno

Opinión experta sobre el capítulo: “La educación debe ser un acto premeditado, formal y altamente planificado desde la comprensión de sus fundamentos; en la educación superior, donde es común encontrar profesores que vienen a aportar su experiencia desde diversos ámbitos profesionales y no necesariamente formados en ciencias de la educación; es de vital importancia entender estos conceptos que puedan llevar nuestra práctica docente más allá de la intuición, para que se centre y promueva la acción educativa significativa en nuestros estudiantes, para que esos aprendizajes se conecten con su propio entorno y para que la evaluación provoque nuevos conocimientos; en suma, la reflexión sobre los temas tratados en este capítulo enriquecerá nuestro propósito: Formar estudiantes cada vez más competentes”.

Luis Barrera Arrestegui. Ingeniero de Sistemas. Doctor en Ciencias de la Educación. Máster Universitario en Evaluación y Gestión de la Calidad en la Educación Superior. Consultor en Calidad de la Educación Superior. Chiclayo, Perú.

1 I IDEAS PRELIMINARES

Desarrollar competencias implica

zambullirnos en una comprensión más cabal que la que habitualmente utilizamos para entender el aprendizaje del ser humano y sus capacidades para enfrentar desafíos.

Lo primero es señalar que, el aprendizaje, es en sí mismo, un proceso propio e inherente a la cualidad de “ser humano” que durante miles de años se ha llevado a cabo para proveerle de las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos cotidianos, ser flexible frente a las dificultades, pero también, para imaginar, crear y prefigurar su experiencia vital y la construcción de la sociedad. Desde esta óptica el aprendizaje se entiende como el proceso a través del cual se adquieren y/o modifican conocimientos - ideas habilidades, destrezas o valores – de forma relativamente permanente, y que ocurren por el concurso del estudio, la experiencia, el razonamiento, la observación y/o la instrucción formal. Por lo tanto, es posible asumir que cuando existe aprendizaje profundo, existe también transformación en el individuo. Entendiendo esto, podemos comenzar a analizar los enfoques y métodos que actualmente guían nuestro comportamiento en las aulas – que han sido heredados del paradigma de la era industrial - y pensar las orientaciones y los métodos necesarios para transitar a una educación que, efectivamente, tenga resultados transformacionales en los estudiantes y les haga auténticamente competentes.

Un primer aspecto es el **nivel de participación-involucramiento de los estudiantes y los docentes en los procesos educativos**. La versión tradicional de esta historia nos conduce a una posición de poder asimétrica entre docente - estudiante, donde el docente tiene todo el control (define y dirige el aprendizaje) siendo los estudiantes receptores pasivos del conocimiento (Aprendizaje activo). Esta comprensión del aprendizaje se ancla en creencias epistemológicas sobre el conocimiento y el saber de la era industrial que toman como pilares la naturaleza inmodificable, cierta y determinada del saber. En cuanto a las creencias epistemológicas es relevante indicar que estas cumplen un rol esencial en moldear los modos que utilizamos para enseñar y la forma en como nos enfrentamos al aprendizaje (SCHOMMER, 1990, 1993; GARCÍA y SEBASTIÁN, 2011).

Un segundo elemento clave es el **carácter de los aprendizajes importantes** para un individuo o, en otras palabras, aquellos que perduran, son ejecutados y efectivamente les transforman como individuos (aprendizaje significativo) y la forma en cómo se desarrollan entendiendo que, el ser humano es inherentemente colectivo y se circunscribe en diversos espacios y niveles sociales (aprendizaje colaborativo).

La última clave se relaciona con **la naturaleza de la evaluación**, su real propósito y sentido, y las formas en cómo aprovecharla para impulsar procesos educativos con potencia.

Estas tres grandes orientaciones son fundamentales para el desarrollo del comportamiento competente en las personas. El carácter integral y auténtico (real, contextual) al que guían los enfoques educativos orientados al desarrollo de competencias requiere de estas condiciones para su puesta en práctica efectiva.

2 | APRENDIZAJE ACTIVO

El aprendizaje activo se define, en su forma más sencilla como cualquier tarea o actividad que involucra que los estudiantes realicen cosas y piensen acerca de las cosas que están realizando (BONWELL y EISON, 1991). Desde este punto de vista es tan importante el hacer (ejercicio y puesta en práctica de los aprendizajes) como la reflexión y análisis sobre las acciones desarrolladas, sus éxitos y formas de mejoramiento.

La enseñanza basada en competencias y los métodos activos para favorecer el aprendizaje se erigen desde la perspectiva Constructivista de la educación. El constructivismo propone que el aprendizaje de un individuo ocurre necesariamente desde su participación “activa” en el proceso educativo, y que, de hecho, es imposible el aprendizaje sin algún nivel de involucramiento del aprendiz. Es el estudiante quien se expone a distintas experiencias que le proveen nuevos conocimientos y descubrimientos, los que son adquiridos siempre que, él mismo elabore en sus propios términos los aprendizajes y los vincule con el entramado complejo de cogniciones y emociones con las que ya cuenta

(NAVARRO, VACCAREZZA, GONZÁLEZ y CATALÁN, 2015).

A este proceso se le denomina comúnmente “construcción de conocimiento” y es por esta razón que se dice que el estudiante es quien construye su proceso de aprendizaje (Ver figura 1).

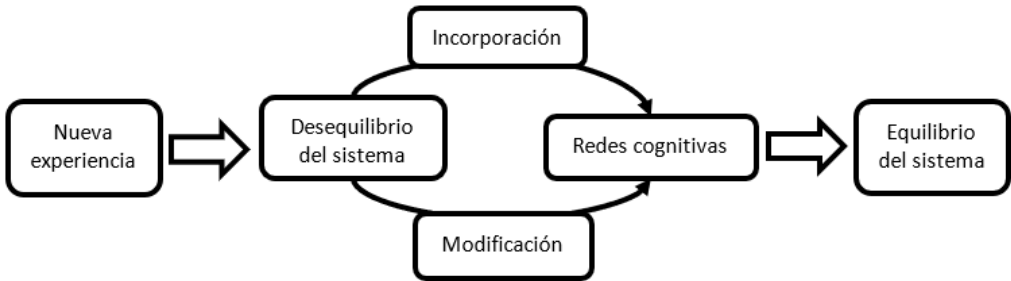


Figura 1: Aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

Nota. Elaboración propia en base a propuesta de Piaget.

El desequilibrio cognitivo-emocional del estudiante es un aspecto fundamental del aprendizaje debido a su estrecha vinculación con los procesos motivacionales. La falta de motivación implica, en primera instancia, déficit en la atención, y posteriormente, dificultades en la aprehensión de los aprendizajes, así como su consolidación y uso.

Uno de los modelos más importantes para explicar la motivación humana que, además, permite comprender la importancia de un rol activo del aprendiz para la motivación y el aprendizaje es la **Teoría de la Autodeterminación** (DECI, OLAFSEN, y RYAN, 2017; DECI y RYAN, 2008).

Propone que la conducta humana está motivada por la satisfacción de tres necesidades humanas básicas:

- **Autonomía:** La necesidad de sentir el control voluntario en la toma de decisiones e involucramiento en estas.
- **Competencia:** La necesidad de percibirse capaz y valioso por estas capacidades.
- **Relación:** La necesidad de establecer vinculaciones con otros seres humanos que sean auténticas y significativas.

Según esta propuesta, habrá mayores niveles de motivación intrínseca – caracterizada por ser más intensa y sostenida en el tiempo - en la medida que el individuo experimente y luego satisfaga estos tres tipos de necesidad.

En el contexto educativo, la necesidad de autonomía se satisface cuando el

estudiante siente que toma opciones y se motiva por factores intrínsecos más que externos, la necesidad de competencia se favorece cuando la estructura de la clase permite alcanzar los resultados deseados y la necesidad de Relación ocurre cuando profesores y pares crean un entorno de apoyo, preocupación y colaboración real (FREDRICKS y MCCOLSKEY, 2012; FREDRICKS, RESCHLY y CHRISTENSON, 2019).

Las **estrategias pasivas** (centradas en el contenido y con docente como actor principal) no proveen las suficientes oportunidades de aprendizaje para la satisfacción de estos tres tipos de necesidad básica. En su contraparte, una **estrategia activa** (constructivista, centrada en el estudiante, con docente guía) favorece con mayor facilidad las condiciones necesarias para ello.

Dicho lo anterior, podemos resumir que las estrategias de enseñanza activas permiten, por un lado, el favorecimiento de la motivación, y a su vez, del aprendizaje de nivel más profundo.

Un componente adicional de este tipo de métodos es que también proveen oportunidades para el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas (competencias) desde un punto de vista **multidimensional**. Esto significa que, cuando un estudiante simula el ejercicio profesional, interactúa con otros, resuelve problemas utilizando sus conocimientos, experimenta los resultados de su trabajo tanto en lo interpersonal como en lo técnico, vivencia los logros y fracasos obtenidos, se “ensucia”, enfrenta conflictos, comunica, etc., (solo por mencionar algunos “input” de un sinnúmero potencial de ellos) logra aprendizajes en múltiples dimensiones de forma integrada. Estos, no son posibles en interacciones pasivas y mono-dimensionales.

En síntesis, las estrategias de enseñanza activas permiten desarrollar competencias con mayor éxito porque permiten:

- Un desequilibrio en el estudiante que estimule la satisfacción de sus necesidades básicas en el contexto educativo, conduciendo a mayores niveles de motivación y aprendizaje profundo.
- Oportunidades de aprendizaje multidimensionales e integrales (holísticas).
- La exposición a situaciones reales, abarcando la complejidad, fluidez y dinamismo que les es propio.
- En consecuencia, de lo anterior, permiten ofrecer espacio a los estudiantes para el despliegue de procesos intelectuales de nivel superior tales como: decidir y argumentar; entender, reorientar y regular el propio comportamiento; planificar, organizarse y corregirse, etcétera.

3 I APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Siguiendo la teoría de Ausubel (1963, 1968, 2000), el aprendizaje significativo supone la interacción entre el conocimiento nuevo y el ya existente, de forma que ambos se influyen, y si ocurre el aprendizaje, se modifican (recordar la figura 1). La importancia entre el conocimiento previo para el aprendizaje ha sido destacada por distintos autores (HAILIKARI, KATAJAVOURI, y LINDBLOM-YLANNE, 2008; THOMPSON y ZAMBOANGA, 2003; MOREIRA, 2017). Los conocimientos nuevos adquieren significado y a la vez, la estructura cognitiva del aprendiz (red de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento) se modifica, adquiriendo nuevos significados, más diferenciados y estables (ORDÓÑEZ y MOHEDANO, 2019).

En este sentido, el aprendizaje significativo plantea que la construcción mental que los estudiantes tienen sobre los conocimientos (experiencia vital previa) es la base al momento de aprender, y que el rol del docente es orientar intencionadamente las actividades de aprendizaje para aprovecharlas, construyendo nuevos significados y experiencias basadas en el saber profesional de su especialidad.

Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del estudiante y no solo en respuestas externas. El aprendizaje significativo ocurre cuando se otorga significado a nuevas representaciones, conceptos y proposiciones, mediante la interacción con aquellas que ya existen y son relevantes en la estructura cognitiva del estudiantado (ORDÓÑEZ y MOHEDANO, 2019). Por esta razón, el aprendizaje se logra en la vinculación de las ideas, conocimientos y motivaciones precedentes de los/as estudiantes.

El aprendizaje significativo estimula el interés del/la estudiante, por lo que aprende el gusto por el conocimiento que la institución educativa le ofrece, implicando un crecimiento cognitivo y afectivo en la medida en que lo motiva y predispone hacia nuevos aprendizajes (RODRÍGUEZ, 2011).

González, Maluenda y Navarro (2015) indican algunas estrategias claras para que el profesorado pueda promover el aprendizaje significativo de sus estudiantes:

- Implementar actividades pedagógicas que generen un ambiente óptimo para el aprendizaje significativo; por lo tanto, deben ser percibidas por los estudiantes como desafiantes, pero a la vez alcanzables con los recursos que poseen.
- Reconocer cuáles son los conocimientos previos (o construcciones mentales) que tienen sus estudiantes en torno al tema y de esta forma ligarlos con las actividades pedagógicas que realizará.
- Generar oportunidades para promover intencionadamente la vinculación entre conocimientos previos y nuevos, que permitan la construcción de nuevos

aprendizajes.

- Traspasar progresivamente el control y responsabilidad del profesor al estudiante. (profesor/a como facilitador/moderador y estudiante como sujeto activo).

4 | APRENDIZAJE COLABORATIVO

El aprendizaje colaborativo tiene por fundamento promover las interacciones necesarias entre los estudiantes para lograr el aprendizaje. Es un proceso por el cual los estudiantes interactúan en grupos pequeños, cuya intención es implicar las habilidades y aportaciones individuales de cada uno de los miembros. Mediante este tipo de aprendizaje, se busca obtener resultados comunes y beneficiosos para todos los miembros del grupo destacando la sinergia e interdependencia entre sus integrantes (RODRÍGUEZ, 2011).

La colaboración implica un trabajo junto a otros, en el cual se busca alcanzar objetivos comunes (NAVARRO et al., 2015). En este tipo de trabajo los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

El aprendizaje colaborativo enriquece la dinámica del aula, ya que requiere la discusión, el análisis y la toma de decisiones entre los estudiantes, siendo animados a cuestionar el currículo e intentar crear un significado personal antes de que el docente decida unidireccionalmente lo que es importante aprender. Se favorecen las oportunidades para organizar, aclarar, elaborar, o practicar información, y escuchar, estar en desacuerdo y expresar ideas se consideran tan importantes como las respuestas correctas (GONZÁLEZ, MALUENDA y NAVARRO, 2015).

Muchas veces, el profesorado asume que habrá colaboración entre los integrantes de un mismo equipo para llevar a cabo las tareas encargadas, pero no se incide en la posible ayuda o cooperación entre los integrantes de los diversos equipos. En otras palabras, no se realiza un diseño que asegure la colaboración entre los distintos equipos ni su nivel de profundidad, lo que es un aspecto esencial del aprendizaje colaborativo (EGEA, COSTADO, MORENO, LÓPEZ y MORALES, 2019). Por esta razón, es relevante indicar que, no basta con exponer a los estudiantes a instancias de trabajo grupal (GONZÁLEZ, MALUENDA y NAVARRO, 2015), sino que se hace necesario producir diseños instruccionales intencionados que permitan su efectiva puesta en práctica. De lo contrario, incluso pueden existir efectos perjudiciales entre los estudiantes a partir de sostenidas malas experiencias en el trabajo con otros. Ejemplos típicos son la reticencia al trabajo en equipo por malas experiencias previas, la dificultad para ver su propósito o valor, la sobrecarga de los estudiantes más comprometidos y la falta de aprendizaje de aquellos menos vinculados, etc.

Originalmente, Johnson, Johnson y Holubec (1999) proponen una serie de criterios

esenciales para que el trabajo colaborativo pueda ocurrir en el contexto educativo. Luego, ofrecen una mirada refinada en una actualización de la propuesta original (JOHNSON, JOHNSON y SMITH, 2007; J JOHNSON y JOHNSON, 2009). En estas propuestas destacan las características y/o componentes esenciales al momento de diseñar estrategias de aprendizaje basadas en la colaboración para que dichos procesos cumplan efectivamente con sus objetivos:

- **Interdependencia positiva:** Implica la necesidad del trabajo con otros para llevar a cabo los objetivos del equipo. Si el objetivo y las tareas encomendadas no permiten y/o favorecen la necesidad de trabajar con el otro, se debilita la sinergia y la colaboración efectiva.
- **Interacción cara a cara:** La comunicación efectiva implica un conjunto de interacciones verbales y no verbales, además de la proxémica (distancia entre las personas) y la corporalidad, que nos entregan señales para la comprensión, la coordinación y la vinculación profunda entre personas. Es necesario orientar el desarrollo de la dimensión comunicativa interpersonal necesaria para el cumplimiento de los objetivos colectivos.
- **Responsabilidad y valoración personal:** En el trabajo de grupo hay que asegurarse de cada uno sea responsable de los productos del equipo como de los productos individuales. Esto implica que el profesor debe promover la valoración y evaluación de estos niveles en la participación y contribución grupal.
- **Habilidades interpersonales y de manejo en grupos pequeños:** Es necesario formar a los estudiantes en habilidades sociales relacionadas con el manejo de grupos de trabajo. Esto significa que en los programas de curso se incorporen resultados de aprendizaje relacionados con la comunicación efectiva, la tolerancia a la frustración, adaptabilidad y flexibilidad y el resolver conflictos constructivamente.
- **Procesamiento de grupo:** Se deben proponer tareas académicas en que los estudiantes deban reflexionar sobre los cursos de acción del equipo y sus resultados. Esto implica evaluar las decisiones tomadas en conjunto y las formas de trabajo que el equipo desarrolla para avanzar en sus objetivos y lograr el trabajo colectivo.

5 | EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La evaluación auténtica busca reinstalar en la cultura educativa los propósitos y sentidos originales de la evaluación en el proceso formativo. La transformación que persigue es: comprender la evaluación como una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes y un verificador efectivo de su logro, en aquellas dimensiones significativas para el ejercicio

profesional real.

Este enfoque implica que los estudiantes desempeñen las competencias que han aprendido durante su formación y que deberían corresponder a las mismas competencias que utilizarán en el entorno laboral (NAVARRO et al., 2015).

Así, el **carácter auténtico** de la evaluación se puede observar en dos aspectos:

- Los aprendizajes por evaluar deben ser aquellos que efectivamente fueron desarrollados durante el curso, asignatura y/o itinerario académico. En otras palabras, se debe resguardar la evaluación de aquello para lo que la asignatura proveyó oportunidades de aprendizaje reales.
- Los aprendizajes que evaluar (y formar) deben ser aquellos que efectivamente son importantes y necesarios para desenvolverse con éxito como profesional.

La evaluación auténtica se basa en que existe un espectro amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar (a nivel cognitivo, actitudinal, conductual, ético, etc.) lo que lo diferencia de enfoques que se centran en la limitada información que se focalizan solamente en el dominio de contenidos y la ejecución de procedimientos (AHUMADA, 2005).

Otra diferencia respecto de la evaluación tradicional es su función principal. La evaluación tradicional intenta certificar y calificar aprendizajes, mientras que la evaluación auténtica es vista como una estrategia de enseñanza a la vez que una de evaluación. Por esta razón, propicia la mejora y la orientación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente actúa como un mediador entre los conocimientos previos y los nuevos.

Algunos de los beneficios y ventajas de la evaluación auténtica:

- Aquellos/as estudiantes que realizan evaluaciones significativas y relevantes tienden a participar más plenamente en el aprendizaje y, por tanto, tienden a lograr metas más altas porque le ven sentido a lo que están haciendo (BROWN, 2015).
- Esta recoge la complejidad de las habilidades, refleja las diferencias cualitativas, se obtiene una buena información diagnóstica, entre otras (BRAVO y FERNÁNDEZ, 2000).
- Permite desarrollar en los estudiantes la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos. Además, proporciona una realimentación genuina, tanto a los estudiantes sobre sus logros de aprendizaje como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean. A esto, agregan que faculta a los estudiantes a actuar

y a autoevaluarse de la manera en que tendrán que hacerlo en contextos de la vida real (VALLEJO y MOLINA, 2014).

6 I CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO

Tal como se ha presentado en este capítulo, los enfoques educativos equivalen a las creencias y valores a la base de nuestra comprensión sobre la educación. En otras palabras, qué creemos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre los actores (sus roles y capacidades) y sobre las interacciones que ocurren en este influye decisivamente en las prácticas habituales que desarrollamos como directivos, administrativos, docentes y colaboradores con nuestros estudiantes.

Al respecto, existen algunos elementos fundamentales que deben ser parte, no solo del enfoque de educación orientado al desarrollo de competencias, sino que de la educación contemporánea sin importar el enfoque que se profese:

- Es necesario entender al estudiante como un ser humano activo en el proceso de aprender, tanto intelectual como emocionalmente. Este último aspecto es clave para contar con las motivaciones necesarias para el esfuerzo y perseverancia que todo aprendizaje requiere.
- El docente tiene un rol clave como estrategia: Planifica, guía, genera desequilibrios y dudas, estimula, refuerza y corrige. Los esfuerzos del docente deberían estar vertidos en diseños instruccionales que aprovechen su experiencia y especialización para ser un mentor de los futuros profesionales.
- La educación bajo la mirada de las competencias tiene por condición *sine qua non* una concepción holística e integrada del ser humano. Por tanto, las oportunidades de aprendizaje que se planifican deben propender a estas características otorgando contextos reales o próximos a la realidad, desafiantes y posibles.
- En conexión con los puntos anteriores, se torna clave pensar en la estimulación de aquellas capacidades que permiten al estudiante ser aprendices permanentes. Si se generan oportunidades de aprendizaje holísticas, integrales, contextualizadas y desafiantes, es más posible desarrollar las habilidades propias de profesionales autónomos: analizar, reflexionar, proponer, decidir, evaluar y corregir.
- El mundo real requiere de la colaboración. No solo el contexto laboral, sino que la vida en general, dado que nuestra identidad y nuestro desarrollo ocurren inexpugnablemente en sociedad siendo en consecuencia el aprendizaje un fenómeno colectivo. Sin embargo, la colaboración no ocurre indefectiblemente de manera espontánea en tanto que, esta está basada en una concepción ética

de las relaciones humanas. Por esta razón, es necesario que se produzcan diseños instruccionales que permitan (al menos) y favorezcan (idealmente) la colaboración.

- Por último, comprender que la evaluación es consustancial al aprendizaje. La naturaleza más prístina de la evaluación es la de enseñar en base a las decisiones ejercidas, los éxitos y los errores. Es clave realzar el rol de la evaluación en el aprendizaje y reconvertir la visión paradigmática que sobre ella recae, reduciéndola al *accountability tecnocrático* de la era postindustrial que hoy rige.

REFERENCIAS

AHUMADA, P. La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. **Perspectiva Educativa, Formación de Profesores**, (45). 11-24. 2005.

AUSUBEL, D. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton. 1963.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart & KWinston. 1968.

AUSUBEL, D. P. **The Acquisition and Retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2000.

BONWELL, C. C. y EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Report no. 1.1991.

BRAVO, A. y FERNÁNDEZ, J. La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. **Psicothema**, 12, 95-99. 2000.

BROWN, S. La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. **RELIEVE**, 21 (2), 1-8. 2015.

DECI, E. L., y RYAN, R. M. Self-Determination Theory : A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, 49(3), 182–185. 2008.

DECI, E. L., OLAFSEN, A. H., y RYAN, R. M. Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. **The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, 4, 19–43. 2017.

EGEA, I., COSTADO, M., MORENO, P., LÓPEZ, F. y MORALES, A. Fomento del aprendizaje colaborativo mediante la mentorización entre iguales. **Brazilian Journal of Development**, 5(6), 6936-6945. 2019.

FREDRICKS, J., RESCHLY, A. y CHRISTENSON S. **Handbook of Student Engagement Interventions**. London: Academic Press. 2019.

FREDRICKS, J., y MCCOLSKEY, W. The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In C. CHRISTENSON, S, RESCHLY,

A., WYLIE (Ed.), **Handbook of Research on Student Engagement**. (pp. 763–782). New York: Springer-Verlag. 2012.

GARCÍA, M., y SEBASTIÁN, C. Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? **Psykhe**, 20 (1), 29-43. 2011.

GONZÁLEZ, M., MALUENDA, J. y NAVARRO, G. (2015). **Experiencias de la formación de competencias genéricas en educación superior: Casos basados en el conocimiento construido en la Universidad de Concepción (Chile)**. (G. NAVARRO, Ed.) Concepción: Sello editorial Universidad de Concepción. 2015.

HAILIKARI, T., KATAJAVOURY, N., y LINDBLOM-YLANNE, S. The relevance of prior knowledge in learning and instructional design. **American Journal of Pharmaceutical Education**, 72(5): 113. 2008.

JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós. 1999.

JOHNSON, D., y JOHNSON, R. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Researcher**, 38(5), 365-379. 2009.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., y SMITH, K. The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. **Educational Psychology Review**, 19, 15-29. 2007.

MOREIRA, M. A. Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. **Archivos de Ciencias de la Educación**, 11(12): 29. 2017.

NAVARRO, G., VACCAREZZA, G., GONZÁLEZ, M-G. y CATALÁN, R. **Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción (Chile)**. (G. NAVARRO, Ed.) Concepción: Sello editorial Universidad de Concepción. 2015.

ORDÓÑEZ, E. y MOHEDANO, I. El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. **Revista Educativa Hekademos**, 26, 18 – 33. 2019.

RODRÍGUEZ, M. La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. **Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa**, 3(1), 29-50. 2011.

SCHOMMER, M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 82, 498-504. 1990.

SCHOMMER, M. Epistemological development and academic performance among secondary students. **Journal of Educational Psychology**, 85(3), 406- 411. 1993.

THOMPSON, R. y ZAMBOANGA, B. (2003). Prior Knowledge and Its Relevance to Student Achievement in Introduction to Psychology. **Teaching of Psychology**, 30:2, 96-101. 2003.

VALLEJO, M. y MOLINA, J. La evaluación auténtica de los procesos educativos. **Revista Iberoamericana de Educación**, 64, 11-25. 2014.



Educación orientada al desarrollo de Competencias:

Guía para su implementación efectiva

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación
efectiva

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 