



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898479*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V. Número: 1. Artículo no.18 Período: Junio - Septiembre, 2017.

TÍTULO: La Educación Superior en Chile: Cambios paradigmáticos de los procesos evaluativos.
Del proceso tradicional de formación a los modelos por competencias.

AUTORES:

1. Dr. Mauricio Cresp Barria.
2. Dra. Pilar Molina Valenzuela.
3. Dr. José Fernández Filho.

RESUMEN: Chile está enfrentado fuertes cambios, especialmente en las instituciones de Educación Superior y se hace necesario reconcebir la educación y las universidades, prestando atención a las competencias personales y a la interacción con la práctica. Dicha transformación ha materializado la formación por competencias promovida por la Declaración de Bolonia con los proyectos Tuning Educational Structures y Alfa Tuning para Latinoamérica y el Caribe. Esto implica cambios de enfoque en las actividades educativas y en la organización del aprendizaje, ahora basados en resultados de aprendizaje; por tanto, el currículo y la evaluación de los aprendizajes son elementos fundamentales de la planificación por las importantes repercusiones que tiene tanto en el proceso como en los resultados de los procesos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: educación, universidad, currículo, evaluación.

TITLE: The Higher Education in Chile: La Educación Superior en Chile: Paradigmatic changes in evaluative processes. From the traditional process of training to competency-based models".

AUTHORS:

1. Dr. Mauricio Cresp Barria.
2. Dra. Pilar Molina Valenzuela.
3. Dr. José Fernandes Filho.

ABSTRACT: Chile is facing strong changes, especially in the Higher Education institutions, and it is necessary to reconceive education and universities paying attention to personal skills and to the interaction with practice. This transformation has materialized the training by competences promoted by the Declaration of Bologna with the Tuning Educational Structures and the Alfa Tuning for Latin America and the Caribbean projects. This implies changes of focus in educational activities and in the organization of learning, now based on learning outcomes; therefore, curriculum and evaluation of learning are fundamental elements of planning, due to the important repercussions it has both on the process and on the results of the learning processes.

KEY WORDS: education, university, curriculum, assessment.

INTRODUCCIÓN.

En el año 2006, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, organismo perteneciente a la UNESCO, publicaba un informe titulado: La metamorfosis de la Educación Superior, como también el autor Alvin Toffler, en su libro: El shock del futuro, sostenía que el mundo estaba enfrentado al inicio de fuertes cambios en su sustrato tecnológico y social, y que se estaban gestando cambios significativos en las personas, en las organizaciones y en los grupos sociales. Estas dinámicas imponían nuevos desafíos especialmente a las

instituciones de Educación Superior, dado que son las «palancas» en el camino hacia la nueva sociedad del conocimiento que se está generando a escala global y que está rediseñando el mapa político, comercial y productivo (Rama, 2006).

Durante la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2009) se subrayaba que los Centros de Educación Superior en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse, aún más, en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar.

Cuestionamientos formativos en la Educación Superior.

En el contexto globalizado actual, en donde la gestión y la productividad son factores claves y del cual los fenómenos educativos no están alejados, surge la importancia de realizar miradas introspectivas a los procesos de formación de profesionales en los espacios europeos, americanos y sudamericanos que hoy día se utilizan en las universidades. Se hace necesario reconcebir el papel de la educación y de las universidades, prestando una mayor atención a las competencias personales y a la interacción con la práctica (Lundvall & Lorenz, 2010; OCDE, 2013b; Stiglitz & Greenwald, 2016). La universidad debe, así mismo, tener una buena gestión de la calidad tanto organizacional como de los resultados de su trabajo, de tal forma que en ella exista un ciclo permanente de diagnóstico, implementación y mejora de sus procesos, políticas, prácticas y resultados, dando cuenta de ello a sus integrantes como a todos los interesados y afectados por su trabajo (Villa & et al 2013); por último, la universidad responderá a las características de la transparencia, la asociatividad y la autonomía (UNESCO, 2009).

Tradicionalmente, la Educación y sus métodos han sido utilizados como herramientas de dominación y alineación de los sujetos, habiéndose convertido en un hacer permisivo, repetitivo, excluyente y competitivo, no teniendo en cuenta las necesidades de latinoamericana y su diversidad de sujetos; por tanto, los procesos de formación profesional, su currículo, métodos y evaluaciones no son necesariamente representativos ni atingentes del lugar en el cual se desenvuelve.

Una universidad es el currículo que en ella se imparte, y los aprendizajes que deberá construir en su estructura cognitiva, el estudiante que lo transita; es en el currículo donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. Se ha evolucionado a su concepción sistémica y a su consideración como componente clave del proceso educativo y su elemento cualitativo por excelencia; de esta manera, la elaboración de un currículo implica, necesariamente, una auténtica investigación socioeducativa (Tünnermann, 2011).

Dicha transformación ha materializado la formación por competencias promovida como resultado de la Declaración de Bolonia y del proyecto Tuning Educational Structures in Europe, desarrollado a partir del año 2000. Ello ha requerido avanzar hacia la formación de profesionales integrales y capacitados para enfrentar el permanente cambio, transitando desde una enseñanza centrada en el conocimiento hacia una que articula el saber, saber hacer y saber ser, para actuar de manera eficaz y autónoma en el mundo laboral (Morales y Quesada, 2016). Estos desafíos fueron asumidos por diversos países y universidades de América Latina y el Caribe por medio del proyecto Alfa Tuning en el periodo 2004- 2007. Es así como nace la importancia del currículo por competencias, como un enfoque más cercano a las demandas reales del sector social y productivo, como una estrategia de aseguramiento de la calidad de esos procesos.

Un modelo formativo centrado en el aprendizaje y gestionado por competencias profesionales y personales rescata la integridad del ser humano que desarrolla una determinada actividad productiva, y en consecuencia, reorienta los enfoques de la educación institucionalizada. Implica la aparición de una nueva era en el pensamiento educativo, el que enfrenta la tradicional dicotomía entre educación técnica y educación académico (Doku & Gonzales, 2006).

En un sistema tradicional educativo, el desarrollo de los conocimientos está ligado fuertemente a las unidades de tiempo y centrado en el profesor; en cambio, una formación orientada por competencias asociadas al avance de una formación profesional está determinada por la movilización de múltiples recursos, tales como el dominio de conocimientos específicos, habilidades y actitudes, y por tanto, centrado en el aprendizaje del estudiante.

Este enfoque supone un cambio profundo en la docencia donde el estudiante es el actor fundamental de toda acción educativa, y por tanto, representa un gran desafío como docentes/académicos que intervienen en los procesos de formación profesional. Implica asumir un papel diferente como formador, como generadores de certificadores de aprendizajes, con nuevas estrategias para planificar, nueva organización del material, y por tanto, con nuevas formas y metodologías de evaluación, que sean integradoras, complejas, representativas y que permitan evidenciar las tareas o desempeños profesionales que deberá demostrar el profesional egresado de las casas de estudios universitarias.

Para las instituciones de Educación Superior en Chile, según investigaciones del Centro Universitario de Desarrollo Andino (CINDA, 2007), la estructuración del currículo competencial en una carrera profesional se orienta al perfil de egreso, que es el marco de referencia para organizar el proceso formativo. El perfil de egreso orienta la estructura curricular, los recursos humanos, los recursos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de enseñanza, los aspectos pedagógicos, la infraestructura, los recursos físicos, la evaluación del

proceso, entre otros, impulsando la constitución de una universidad, que ayuda a aprender constantemente, y también enseña a desaprender.

En suma, la generación de competencias a partir de los programas formativos exige a éstos la iniciación de cambios en sus estrategias pedagógicas, en sus enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado al docente y al alumno (Mertens 1997). Se requiere la utilización de una amplia variedad de materiales de aprendizaje combinada con la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas más que la repetición de contenidos.

En la conferencia de ministros europeos responsables de la Educación Superior (Londres, C. 2007), resalta la necesidad de fomentar el desarrollo de itinerarios de aprendizaje más flexibles que respalden un aprendizaje permanente desde etapas tempranas. Esta cuestión nos anima a promover en el ámbito universitario el “[...] intercambio de buenas prácticas” con el fin de “[...] fomentar la comprensión del papel que la Educación Superior ejerce en la formación a lo largo de la vida”; por tanto, la idea de introducir renovaciones metodológicas en el ámbito universitario se pone de manifiesto, encontrando la necesidad de desarrollar en los alumnos universitarios conocimientos y habilidades que les capaciten para actuar eficientemente en la denominada sociedad de la información (Badía, 2006).

DESARROLLO.

Cambios y avances a los modelos de formación por competencias en Chile.

Frente a los desafíos provenientes del conocimiento contemporáneo y de la sociedad global, es urgente estructurar respuestas de las instituciones de Educación Superior. En primer lugar, y ante un mundo en constante proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitan “aprender a aprender” y adaptarse a los nuevos

requerimientos del mundo social y laboral, y a la expansión y obsolescencia del conocimiento (Tünnermann, 2011).

En una economía basada en servicios de base tecnológica y de alto valor añadido (Barajas, 2002; Bolívar, 2006; Marín-García, García-Sabater, Perelló-Marín & Canos-Daros, 2009; Fitó, MartínezArgüelles & Rimbau-Gilabert, 2015), la prosperidad de los países depende, cada vez menos, de sus recursos naturales, y cada vez más, de sus sistemas educativos (Bell & Stevenson, 2006; Oppenheimer, 2014) o recursos intelectuales.

Durante los últimos decenios, tanto en Chile como en el resto de América Latina, se han producido diferentes reformas curriculares a nivel universitario, entre ellas, la promovida y financiada por el Proyecto FID (MINEDUC, 1996), que permitió modificar la formación docente inicial. La educación tradicional memorística y acumulativa, influida por las teorías conductistas, ha empezado a ser desplazada al cobrar relevancia el trabajo áulico en algunas universidades Chilenas desde el Enfoque por Competencias promovido por el proyecto Alfa Tuning en el periodo 2004 – 2007, con el fin de hacer converger la formación superior en relación a perfiles profesionales basados en competencias, para una mayor transparencia de las estructuras educativas. Chile se suma a este desafío por medio de proyectos de mejoramiento de la calidad y equidad en la Educación Superior (MECESUP) a partir del año 2004, momento en el cual 14 universidades inician una transformación progresiva en sus estructuras formativas.

Frente a los cambios y retos del tercer milenio, inherentes a la formación profesional de calidad ante los avances científicos, en que la educación debe enfocarse desde la perspectiva del que aprende, es decir, una educación centrada en el estudiante; esto implica cambios de enfoque en las actividades educativas y en la organización del aprendizaje, ahora basados en resultados de aprendizaje, siendo estos aprendizajes el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se esperan que el alumnado domine, comprenda y demuestre

después de completar el proceso de aprendizaje (Garagorri, 2007a, 2007b; Pozo & Monereo, 2007; Ramírez, 2007; Campos, 2011).

En un sistema tradicional educativo, el desarrollo de los conocimientos está ligado fuertemente a las unidades de tiempo y centrado en el profesor; en cambio, una formación orientada por competencias asociadas al avance de una formación profesional está determinada por la movilización de múltiples recursos, tales como el dominio de conocimientos específicos, habilidades y actitudes, entendiendo por competencia como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos (Rychen & Salganik, 2003).

Para Perrenoud (2008), la competencia se entiende como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes capaz de movilizar a una persona, de forma integrada, para que actúe eficazmente ante las demandas de un determinado contexto; por ello, como lo plantea Le Boterf (2001), citado por Nordenflycht (2005, p.82) “para que exista una competencia es necesario que se ponga en juego un repertorio de recursos: conocimientos, procedimientos, actitudes, comportamientos...”.

Una formación centrada en el estudiante y gestionada por competencias tiende a desarrollar conocimientos y habilidades interdisciplinarias en los siguientes áreas: ámbito tecnológico, tareas complejas, fortalecimiento del trabajo en equipo, coordinación inteligente entre percepción y reacción, mayor manejo intelectual y menor esfuerzo físico, combinación de pensamiento – acción, mayor autonomía en la toma de decisiones por parte de los estudiantes, relación continua entre los grandes componentes de una competencia: "saber, saber-hacer y saber ser o convivir", entre otras (Gonzi, 2003). En este contexto cobran sentido las consideraciones acerca de las características a considerar en la renovación de los programas formativos centrados en los

estudiantes y gestionados por competencias, que permitan evidenciar, validar o evaluar los desempeños de los estudiantes (Mertens, 1997).

Si se admite que la evaluación es causa y efecto de la formación, ha de considerarse la gradualidad tanto en el diseño del itinerario formativo para el desarrollo de las competencias en los planes de estudio como en el sistema de evaluación de su adquisición por los titulados. Como vemos, este planteamiento no se circunscribe a las decisiones de aula o curso sino que afecta al nivel institucional y programático (Berdrow y Evers, 2010); por tanto, la importancia de los procesos e instrumentos de evaluación, indistintamente cual sea su dimensión, es una emisión de juicio de valor subjetivo comparativo, y aún cuando no se desconoce el valor que ésta tiene para la toma de decisiones referidas a los procesos educativos, en los sistemas de formación por competencias, en Chile poco se conoce.

Desafíos de la evaluación para el aprendizaje.

Para promover cambios, innovación y mejoras en los procesos educativos actuales, la literatura e investigaciones reportan, específicamente, que los profesores deben tener una visión constructivista del aprendizaje y de las estrategias pedagógicas en lo que respecta a la aplicación (Birenbaum, et al., 2015 ; Penuel, et al., 2007; Rakoczy, et al., 2008; Sach, 2015); por tanto, la evaluación radica en conocer variadas formas y en el contexto, si se logran alcanzar las metas propuestas para el estudiante, convirtiéndose éstas en un instrumento necesario para los procesos de aprendizaje.

En los modelos de formación por competencias se implica hacer modificaciones en dos niveles del sistema formativo: a) en un primero, se requiere un rediseño de la estructura curricular, de manera de pasar de un enfoque basado en el logro de objetivos, a la formación de competencias, lo que implica repensar completamente los contenidos a incluir y su interrelación (Tardif, 2003), y b) en un segundo, se exige una nueva forma de trabajo al docente de aula, que debe reorientar su

quehacer de manera de transitar desde un enfoque pedagógico centrado en el profesor a otro centrado en el estudiante (Tejada, 2002). Existe un importante volumen de evidencia que señala que una docencia centrada en el estudiante tiene consecuencias positivas tanto en la magnitud como en la profundidad de los aprendizajes de los alumnos (González, 2010). Investigaciones sostienen la importancia de tomar conciencia del rol que juegan las prácticas académicas cotidianas de aula para promover alternativas en las propuestas de enseñanza y aprendizaje (Martin & et al, 2016).

El centro de la preocupación del diseño del currículo basado en competencias es asegurar que los aprendices serán capaces de demostrar sus capacidades aprendidas después de que hayan adquirido una combinación de conocimientos, habilidades y destrezas. Es por esta razón que al currículo basado en competencias se le conoce a menudo como formación basada en desempeños (Naquin, S., & Holton, E. 2003). Ser capaz de demostrar (y por lo tanto, evaluar) esos resultados pasa a ser crucial en la formación basada en competencias.

Autores asumen que para que los cambios en la enseñanza tengan real repercusión en el aprendizaje de los estudiantes, es preciso que existan transformaciones en las prácticas de evaluación (Díaz y Hernández, 2007). Zúñiga et al. (2014) relevan que la concepción de evaluación condiciona la manera de desarrollar el proceso educativo. La movilización de saberes que se pretende con un enfoque formativo por competencias en la universidad obliga a intensificar el carácter integral de la propuesta formativa y la transparencia del sistema de evaluación; por tanto, entendemos que la evaluación es el elemento que denota la complejidad de la formación por competencias (Manzanarez & Santa María 2016).

La evaluación de los aprendizajes es un elemento fundamental de la planificación por las importantes repercusiones que tiene tanto en el proceso como en los resultados de los procesos de aprendizaje. Hay que considerar la evaluación como un recurso para mejorar la calidad de la

enseñanza y de los aprendizajes, ya que por un lado, debe servir como guía de lo que se debe aprender, y por otro, porque debe llevar a la reflexión para la mejora del proceso (García, 2008).

CONCLUSIONES.

Consideraciones Finales.

La evaluación debe valorar el uso que hace el alumnado de los aprendizajes adquiridos en un contexto determinado, más que valorar la acumulación de conocimiento (Ibarra, 2000; Perrenoud, 2008; Coll, 2007a, 2007b; Zabala & Arnau, 2007). La evaluación ha de responder a una secuencia acorde con el desempeño complejo que implica la adquisición de las competencias a través del trabajo en varias materias y a lo largo de todo un programa formativo (Manzanarez & Santa María 2016).

Es de suma importancia poder seguir avanzando en la investigación de los procesos evaluativos en las prácticas académicas universitarias, revisar su pertinencia con los expresado en los programas y su precisa articulación con lo enseñado, ya que de otra forma pierde sentido la importancia de evaluar para favorecer el aprendizaje, en especial, en los modelos de formación por desempeños o competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Badía, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 3(2).1-4.
2. Barajas, M. (2002). Restructuring Higher Education Institutions in Europe: The case of virtual learning environments. Interactive Educational Multimedia, 5, 1-28.
3. Bell, L., & Stevenson, H. (2006). Education policy processes, themes and impact. London: Routledge.

4. Berdrow, I. & Evers, F. (2010). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4) 419-434.
5. Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.
6. Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, 123-154.
7. García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
8. CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) (2007). *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades*, Santiago de Chile, CINDA.
9. Campos, D. (2011). Definición de competencias internacionales: Experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tuning Europa-América Latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101.
10. Coll, C. (2007a). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza.
11. Coll, C. (2007b). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
12. Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2a. ed. México: McGraw-Hill.
13. Dokú, K. C., & Gonzáles, L. E. (2006). *Currículo Universitario basado en competencias*. Universidad del Norte.

14. Fitó, M.À., Martínez-Argüelles, M.J., & Rimbau-Gilabert, E. (2015). La implantación integral de la formación por competencias en titulaciones transversales: La experiencia de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC. *Intangible Capital*, 11(4), 589-611.
15. Garagorri, X. (2007a). Currículo basado en competencias: aproximación en estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa*, 16(161), 47-55.
16. Garagorri, X. (2007b). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. *Aula de innovación educativa*, 161, 56-59.
17. Gonczi, A. (2003). Teaching and learning of the key competencies. In *Contributions to the second DeSeCo symposium*, 119-131.
18. González, C., (2010) El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 123-146.
19. Ibarra, A. (2000). Formación de recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor/OIT No. 149*. Montevideo: Cinterfor.
20. Londres, C. (2007). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior,(17-18 de mayo).
21. Lundvall, B. Å., & Lorenz, E. (2010). Innovación y desarrollo de competencias en la economía del aprendizaje: Implicaciones para las políticas de innovación. In *Innovación Y Aprendizaje* (pp. 44-101). Innobasque.
22. Marín-García, J.A., García-Sabater, J.P., Perelló-Marín, M.R., & Canos-Daros, L. (2009). Propuesta de competencias para el Ingeniero de Organización en el contexto de los nuevos planes de estudio. *Intangible Capital*, 5(4), 387-406.
23. Martín, M. E., & Farias, A. (2016). Redescubrir el impacto de las concepciones de aprendizaje en las prácticas áulicas en la Universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13(13).

24. Manzanares, A., & Santamaría, J. S. (2016). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e).
25. Mertens, L. (1997). *Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. Formación basada en competencia laboral.*
26. MINEDUC (1996). *Proyectos de Mejoramiento de la Formación Inicial Docente del MINEDUC 1997-2003.*
27. Morales, S.; Zambrano, H. (2016). Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile. *Infancias Imágenes*, 15(1), 9-26.
28. Naquin, S., & Holton, E., III (2003). Redefining state government leadership and management development: A process for competency-based development. *Public Personnel Management*, 32(1), 23–46
29. Nordenflycht, M. (2005). Enseñanza y aprendizaje por competencias. *Pensamiento Educativo*, 36.
30. Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46).
31. Ramírez, M. J. (2007). La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 12.
32. Rakoczy, K., Klieme, E., Bürgermeister, A., & Harks, B. (2008). The interplay between student evaluation and instruction: Grading and feedback in mathematics classrooms. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(2), 111-124.
33. Rychen, S. R., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In DS Rychen & LH Sa| ganik (Eds) *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society.*

34. OCDE (2013b). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA 2012. Informe español. Volumen I: resultados y contexto. Disponible online en:
www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf
35. Oppenheimer, A. (2014). ¡Crear o morir. La esperanza de Latinoamérica y las cinco.
36. Penuel, W. R., Boscardin, C. K., Masyn, K., & Crawford, V. M. (2007). Teaching with student response systems in elementary and secondary education settings: A survey study. *Educational Technology Research and Development*, 55(4), 315-346.
37. Pozo, J.I., & Monereo, C. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 87-90
38. Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. JC Sáez.
39. Sach, E. (2015). An exploration of teachers' narratives: what are the facilitators and constraints which promote or inhibit 'good' formative assessment practices in schools? *Education 3-13*, 43(3), 322-335.
40. Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. C. (2016). La creación de una sociedad del aprendizaje: Una nueva aproximación al crecimiento, el desarrollo y el progreso social. La Esfera de los Libros.
41. Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
42. Tejada, J., (2002) El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30-42.
43. Tünnermann, C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. *Pensamiento Universitario*, (22).95-109.
44. Villa, A., Arnau, E., Cabezas, C., Cancino, R., Lamarra, N. F., Greising, C., & Orrellana, O. (2013). ISUR: Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable. Universidad de Deusto, Bilbao, Spanien.

45. Zabala, A., & Arnau, L. (2007). 11 ideas claves: Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.
46. Zúñiga, M.; Solar, M. I.; Lagos, J.; Báez, M. y Herrera, R. (2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación Superior. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda).

BIBLIOGRAFÍA.

1. De Bolonia, D. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Disponible en:
http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
2. Tuning, P. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe final, Bilbao: Universidad de Deusto.
3. Toffler, A. (1992). El cambio del poder: culminación de la trilogía iniciada con El " shock" del futuro y continuada con La tercera ola. Plaza & Janés.
4. UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Mauricio Cresp Barria. Doctor en Ciencias de la Motricidad Humana, Máster en Pedagogía en Educación Física y Licenciado en Educación. Profesor de Educación Física. Actualmente, Académico-Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (Chile) e investigador colaborador del Bioscience of Human Movement Laboratory, Rio De Janeiro Federal University, Brazil. Correo electrónico: mcrep@uct.cl

2. Pilar Molina Valenzuela. Doctora en Educación, Máster en Innovación Educativa y Profesora de Lengua Castellana. Es académica de la Facultad de Educación y Directora de Postgrado e Investigación de la Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: pmolina@uct.cl

3. José Fernández Filho. Doctor en Genética, Máster en Educación física y Profesor de Educación física. Es académico e investigador del Bioscience of Human Movement Laboratory, Rio De Janeiro Federal University, Brazil. Correo electrónico: centrodeexcelencia@gmail.com

RECIBIDO: 8 de agosto del 2017.

APROBADO: 25 de agosto del 2017.