

10

ACTUALIZACIÓN SEMINARIO PEDAGÓGICO

María Inés García Ripa
—directora—
María Florencia Baez
Mariana C. Facciola
Marcela Inés Sisto

PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS



Editorial de la Universidad Católica Argentina

**ACTUALIZACIÓN
SEMINARIO PEDAGÓGICO**

MARÍA INÉS GARCÍA RIPA
DIRECTORA

MARÍA FLORENCIA BAEZ
MARIANA C. FACCIOLA
MARCELA INÉS SISTO

ACTUALIZACIÓN SEMINARIO PEDAGÓGICO



Editorial de la Universidad Católica Argentina

Baez, María Florencia

Actualización seminario pedagógico / María Florencia Baez ; Mariana C. Facciola ; Marcela Inés Sisto ; Director María Inés García Ripa. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educa, 2025.

Libro digital, PDF - (Programa de Formación para Profesores Universitarios ; 10)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-620-620-4

1. Formación de Formadores. 2. Formación Docente. 3. Psicología. I. Facciola, Mariana C. II. Sisto, Marcela Inés III. García Ripa, María Inés, dir. IV. Título.
CDD 370.1



**EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA ARGENTINA**

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
A. M. de Justo 1400 • P.B., Contrafrente • (C1107AAZ)
Tel./Fax 4349-0200 • educa@uca.edu.ar
Buenos Aires, octubre de 2025

ISBN: 978-987-620-620-4

INTRODUCCIÓN

El presente libro tiene como propósito actualizar y enriquecer los contenidos que se abordan en el Seminario de Pedagogía y Didáctica, en el marco del Programa de Formación de Docentes de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). El texto, con sus aportes, pretende generar un espacio de aprendizaje y reflexión sobre las propias prácticas docentes, desde una mirada actualizada y en respuesta a los nuevos desafíos de la enseñanza superior.

En el Módulo 1, Enseñanza universitaria en el nuevo paradigma educativo, se analiza el papel de la universidad en tiempos de transformación cultural, tecnológica y social. Se revisan los modelos pedagógicos tradicionales y los modelos centrados en el aprendizaje, destacando el rol del docente como mediador de saberes en escenarios atravesados por la digitalización y la inteligencia artificial.

El Módulo 2, El perfil cognitivo-motivacional de los estudiantes universitarios en UCA, aborda el derecho a la educación inclusiva y las estrategias necesarias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Se presentan marcos normativos, propuestas de intervención y buenas prácticas institucionales con perspectiva inclusiva.

Finalmente, el Módulo 3, Innovar para transformar: enseñar por competencias en la universidad actual, invita a repensar la enseñanza desde el enfoque por competencias. Se profundiza en el aprendizaje significativo y situado, se proponen metodologías activas y se reflexiona sobre la evaluación formativa como herramienta clave para acompañar trayectorias.

Este libro es resultado de una larga trayectoria formativa, por parte de sus autoras, como así también de sus bastas experiencias en el campo de la orientación y la docencia. Reconocer la diversidad y complejidad de los estudiantes, en un marco universitario contemporáneo e innovador, nos obliga a fortalecer el rol docente con una mayor mirada inclusiva y comprometida con la formación integral.

MARÍA INÉS GARCÍA RIPA
Directora

MÓDULO 1

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Estamos viviendo tiempos de muchísimos cambios. La cultura actual se mueve rápido, y la universidad no está ajena a eso. La forma en que enseñamos y aprendemos está cambiando, y uno de los protagonistas de esta transformación es, sin duda, la inteligencia artificial. Hoy, herramientas que hace unos años parecían ciencia ficción ya están en las aulas, en las manos de docentes y estudiantes, y nos desafían a repensar nuestras prácticas, nuestras estrategias y, sobre todo, nuestro rol como formadores. Uno de los principales retos es la necesidad de que los docentes desarrollen competencias digitales avanzadas para integrar eficazmente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en sus prácticas pedagógicas.

Los nuevos desafíos digitales –entre ellos, la inteligencia artificial– nos obligan a hacernos algunas preguntas: ¿cómo formar pensamiento crítico en un mundo donde las respuestas están al alcance de un clic?, ¿cómo mantener el sentido humano de la enseñanza en entornos cada vez más automatizados y deshumanizados?, ¿qué tipo de experiencias formativas queremos ofrecer desde la universidad?

En este Módulo, buscamos generar un espacio para reflexionar sobre estos desafíos, y cómo ellos impactan en nuestras aulas, compartir experiencias y repensar los enfoques pedagógicos y didácticos de nuestras prácticas. *La universidad, como escenario formativo, es clave porque en él se construye ciudadanía, se fortalecen valores y se acompaña a los y las estudiantes en su desarrollo integral.*

La universidad: escenario especializado de formación

El rol de la universidad como espacio formativo es clave. Su función se enmarca en un enfoque más amplio del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* que implica preparar a las personas para seguir aprendiendo en contextos cambiantes, adaptarse a nuevos desafíos –como los que impone la era digital y la inteligencia artificial– y sostener una actitud reflexiva y abierta frente al conocimiento y el trabajo.

La responsabilidad que asumimos como docentes en la formación de los estudiantes va más allá de transmitir conocimientos. Consiste en preparar a los futuros profesionales no solo en habilidades específicas propias de su campo disciplinar, sino también formarlos en competencias que les permitan interactuar con compromiso, de manera efectiva, en el mundo digital, laboral y social¹. El mundo digital se presenta como una tendencia cada vez más desafiante. Por tal motivo, se busca implementar modelos educativos que integren las tecnologías en la formación humana de nuestros estudiantes.

A partir del recorrido propuesto se espera que los participantes del Seminario de Pedagogía y Didáctica, que realizan el Módulo I, logren:

1. Analizar el rol de la universidad y su función como espacio formativo y transformador en el contexto actual, reconociendo los desafíos educativos y asumiendo el protagonismo que le compete en el proceso.
2. Comparar los enfoques pedagógicos tradicionales y centrados en el aprendizaje, identificando su influencia en la práctica como docentes.
3. Valorar la identidad y el rol del docente universitario como mediador de saberes, explorando la diferencia entre “ser docente” y “estar en la docencia” a partir de marcos teóricos presentados.

La universidad ha sido históricamente un espacio privilegiado para la producción, transmisión y circulación de los distintos saberes. No obstante, en el contexto actual, caracterizado por la complejidad, la aceleración producida por los cambios técnicos y las demandas crecientes hacia la educación superior, se redefine como un *escenario de transformación y aprendizaje constante*.

1. Ribeiro, Marcelo Afonso. “Rol de La Universidad en el Desarrollo Profesional, Personal y de Carrera de los Estudiantes”. *Orientación y sociedad* 24.2 (2025): e075. Web.

Las prácticas docentes se encuentran incluidas en las tensiones que atraviesan el campo educativo del nivel superior. Actualmente, conviven lógicas pedagógicas tradicionales que conciben la enseñanza como un proceso de transmisión lineal del conocimiento, centrado en el docente como expositor y del estudiante como receptor pasivo.

El *modelo pedagógico centrado en el aprendizaje* presenta un replanteamiento profundo del rol docente, que no trata de posicionarse como fuente del saber, sino de asumir el papel de *guía, facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje significativas donde el saber está distribuido entre diversas fuentes*. Ello exige repensar tanto las metodologías didácticas empleadas, como las concepciones implícitas acerca del conocimiento, la enseñanza y el vínculo pedagógico.

El análisis comparativo entre estos modelos pedagógicos pone en evidencia importantes cambios en la estructura y enfoque del proceso educativo. En el modelo tradicional, el acto educativo se centra en las acciones del profesor, donde la enseñanza se basa en la transmisión de conocimientos y la evaluación del aprendizaje se realiza a través de métodos lineales y estructurados, favoreciendo un aprendizaje pasivo y memorístico necesario, pero no suficiente para generar aprendizajes significativos en las nuevas generaciones.

El modelo centrado en el alumno pone el énfasis en la participación del estudiante, el aprendizaje se basa en la interacción y el compromiso del alumno tanto en el contenido como en el proceso educativo. Este enfoque promueve el aprendizaje profundo, la autorregulación y la colaboración entre pares.

En esta tensión y transición entre los modelos educativos, el *protagonismo del estudiante cobra relevancia* como sujeto activo, autónomo y reflexivo. Promover la autonomía implica generar las condiciones didácticas para que los y las estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación, pensamiento crítico, metacognición y trabajo colaborativo. Aprender, en este paradigma, es construir sentido, interrogar, conectar, crear y producir distintos tipos de saberes.

En relación con este enfoque, Miguel Ángel Zabalza plantea la diferencia entre “estar en la docencia” y “ser docente”. *Estar en la docencia* puede significar cumplir formalmente con una función profesional; *ser docente*, en cambio, conlleva la apropiación del rol, una implicación ética y vocacional que excede la dimensión técnica de la actividad de enseñar. Como señala Zabalza (2007), “el docente no es solamente un ejecutor de programas, sino un profesional reflexivo que decide, interpreta y contextualiza sus intervenciones”. Esta perspectiva nos invita a asumir nuestra tarea desde una mirada crítica, comprometida y situada.

Asimismo, los desafíos contemporáneos –como la expansión de la virtualidad, la transformación digital y el avance de la inteligencia artificial– plantean interrogantes sobre el sentido de la enseñanza y el lugar del docente en la sociedad del conocimiento. Frente a estos fenómenos, es preciso asumir una postura éticamente fundada, que reconozca el potencial de estas herramientas sin caer en su uso acrítico. La incorporación de tecnologías debe estar subordinada a decisiones pedagógicas orientadas al *fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, y no al reemplazo de la mediación humana.

El presente Seminario se inscribe en esta apuesta por una docencia universitaria transformadora. Implica reflexionar sobre las *propias prácticas, creencias y posicionamientos* como formadores de profesionales en el siglo XXI. En este sentido, apostamos por recuperar la dimensión reflexiva de la práctica docente, entendida como la capacidad de interrogar nuestras decisiones pedagógicas y didácticas, de aprender de la experiencia y de articular teoría y práctica en función de una mejora continua.

Para reflexionar:

Mis prácticas docentes actuales, ¿están alineadas con un enfoque centrado en el aprendizaje y comprometido con la formación integral del estudiantado?

¿Qué significa para mí hoy, según mi contexto profesional y en el escenario formativo de la universidad, ser docente universitario?

Bibliografía

- Guillén Guerrero, G. *Un pequeño libro para un gran paso: del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje*. 1ª ed. Cuenca: Universidad del Azuay, 2018. 117 p. Disponible en: <https://elibro.net/es/ereader/sibuca/233861?page=2>. Consultado: 7/7/2025.
- Zabalza Beraza, M. (2010). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ed. Narcea. Caps. 1 y 4.
- Zabalza Beraza, M. A.; Zabalza Cerdeiriña, M. A. *Profesores (profesoras) y profesión docente: entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea Ediciones, 2012. 157 p. Disponible en: <https://elibro.net/es/ereader/sibuca/46062?page=1>. Consultado: 7/7/2025.

La enseñanza universitaria en tiempos actuales

Dado el escenario actual de cambios profundos y acelerados, la educación superior universitaria debe repensar la enseñanza orientándola hacia un aprendizaje activo, significativo y centrado en el estudiante. Este enfoque reconoce al alumno como sujeto autónomo, y al docente, como mediador de los diversos saberes.

Desde hace décadas, el Prof. Ken Bain (presidente del Best Teachers Institute, una organización educativa y de investigación en Nueva Jersey y Washington, D.C.) se dedica a investigar acerca de los buenos profesores universitarios. En su trabajo realizado acerca de *¿Qué hacen los buenos profesores para que el aprendizaje suceda?*, se estudian las condiciones que favorecen aprendizajes profundos y se invita a los docentes a revisar sus prácticas, alineándolas con una formación verdaderamente transformadora. La lectura de este texto sirve de inspiración para revisar nuestras prácticas como docentes universitarios.

A partir de lo presentado en este segundo encuentro se espera que los y las participantes logren:

1. *Analizar críticamente el papel de la formación docente*, reconociéndola como una dimensión clave para potenciar el proceso en la educación superior.
2. *Reflexionar sobre las cualidades de un buen docente universitario*, reconociendo cómo su compromiso ético, pedagógico-didáctico y su capacidad de generar vínculos favorece los aprendizajes profundos, autónomos y significativos en jóvenes universitarios.
3. *Examinar los desafíos que enfrenta la educación superior*, incluyendo la transformación digital y la inteligencia artificial, desde una perspectiva ética, pedagógica y reflexiva.

La universidad atraviesa hoy un escenario complejo, marcado por múltiples desafíos que cuestionan las formas tradicionales de enseñar y aprender. En este contexto, se vuelve urgente reorientar la mirada: *desplazar el foco desde la enseñanza hacia el aprendizaje*. Este cambio implica reconocer al estudiante como sujeto activo, autónomo y protagonista de su propio proceso formativo capaz de construir saberes desde la experiencia y la reflexión.

En esta línea, Ken Bain –reconocido investigador en pedagogía universitaria– plantea una pregunta provocadora: *¿qué hacen los buenos docentes para que sus estudiantes aprendan profundamente?* Sus investigaciones realizadas con profesores altamente valorados

por sus alumnos de distintas partes del mundo revelan que existen prácticas comunes entre quienes generan aprendizajes significativos. Estas incluyen *generar desafíos intelectuales, crear entornos de confianza, fomentar la indagación crítica, vincular el conocimiento con experiencias relevantes y confiar profundamente en la capacidad del estudiante para aprender*.

Según Bain (2004), los docentes más eficaces trascienden el mero acto de transmitir saberes, lo que implica diseñar situaciones de aprendizaje que despierten la curiosidad, promuevan la reflexión y permitan a los estudiantes producir nuevos significados. Esta forma de enseñar se aleja de la lógica instructiva más tradicional y se orienta hacia la lógica de *creación de condiciones para que el conocimiento sea descubierto, comprendido y transformado por el propio estudiante*.

En este sentido, formar docentes universitarios capaces de sostener prácticas centradas en el alumno implica más que capacitación técnica, reclama *una reconstrucción crítica de la identidad como docente*, de los vínculos pedagógicos y de las condiciones institucionales que permiten –o dificultan– el despliegue de estas prácticas educativas. Las preguntas que guían esta reflexión son: *qué enseñar, cómo, para qué y con qué recursos se enseña*.

En su obra *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Bain nos ofrece una respuesta sugerente: los mejores profesores son aquellos que logran promover *aprendizajes profundos*, movilizando no solo la mente, sino también la curiosidad y la capacidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones de la vida real. No se conforman con la memorización de datos, en muchos casos necesarios, pero no son suficientes para promover *el deseo genuino de aprender y comprender*.

Pero ¿cómo se enseña para que esto ocurra? Los buenos docentes, según Bain, *no solo dominan los contenidos, sino que se preguntan cómo aprenden sus estudiantes*, qué obstáculos enfrentan, qué los motiva, qué les permite conectar con el sentido de lo que están estudiando. Diseñan sus clases como escenarios de descubrimiento. Generan confianza, alientan la participación, valoran la pregunta tanto como la respuesta.

El aprendizaje profundo no ocurre por azar. Requiere de un diseño didáctico intencional, de estrategias que vinculen el conocimiento con la experiencia previa, que integren el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo de manera integrada. A diferencia del aprendizaje superficial, que se centra en la acumulación de datos para la evaluación, el aprendizaje profundo

favorece la comprensión duradera, el uso flexible del conocimiento, lo que permite tanto la ejemplificación como la aplicación en situaciones reales.

Desde esta perspectiva, la formación centrada en el alumno implica *un cambio de mirada y de postura profesional*. No se trata solo de aplicar metodologías activas o sumar tecnología, sino de asumir un compromiso pedagógico en el escenario formativo de la universidad que implica el desarrollo integral del estudiante. Implica reconocerlo como sujeto que piensa, siente, duda, construye sentido. Y exige, al mismo tiempo, que el docente se piense como acompañante, facilitador, provocador de pensamiento.

En el contexto actual, en el que la información es abundante y el acceso al conocimiento ha cambiado radicalmente, *el rol docente no pierde relevancia, pero sí se transforma*. Su valor no radica en ser la única fuente de saber, sino en ser quien guía la apropiación crítica del conocimiento, quien crea las condiciones para que el aprendizaje ocurra con sentido y profundidad y quien genera escenarios, tanto reales como virtuales, de aplicación.

Formarse como buenos docentes es *cultivar una actitud permanente de reflexión, apertura, mejora y compromiso*. Porque, como nos recuerda Bain, *enseñar bien no es solo transmitir bien, sino despertar la capacidad en todos de aprender profundamente*.

Para reflexionar:

¿Qué tipo de aprendizajes estoy promoviendo en mis estudiantes?

¿Qué huella deseo dejar en su recorrido académico y humano?

¿Estoy enseñando para el examen o para la vida?

Bibliografía

- Alemán Juárez, A.; Alfaro Ávila, J. C. & López Bátiz, M. (2023). La formación en competencias docentes para desarrollar a los mejores profesores universitarios. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (37), 38-53. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 4(4), 63-74. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/85

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 229 pp. (2007). *Estudios sobre Educación*, 12, 178. <https://doi.org/10.15581/004.12.25327>
- Martínez Neira, M. (2008). Ken Bain, Lo que hacen los mejores profesores de universidad. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 10, 304-305. Recuperado a partir de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/1180>
- Marroquín, I. (2018). El perfil del docente extraordinario desde la perspectiva de Ken Bain. *Revista Salud y Desarrollo*, 2(1), 50-57. <https://doi.org/10.55717/ptbh6844>
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea. Caps. 2, 3 y 4.
- Villardón Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en Educación Superior*. Metodologías específicas para su desarrollo. Madrid: Ed. Narcea. Cap. 2.

DRA. MARIANA C. FACCIOLA

Responsable del Módulo I. Universidad
como escenario formativo
Seminario de Pedagogía y Didáctica

MÓDULO 2

EL PERFIL COGNITIVO-MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UCA

1. Introducción

El presente artículo aborda la relación entre discapacidad y educación superior, reconociendo que la educación es uno de los diversos aspectos que atraviesa la vida de las personas con y sin discapacidad. En este sentido, se intentará poner la mirada en las prácticas de acceso y permanencia en los trayectos formativos universitarios.

A tal fin, y como se refiere en la fundamentación de este espacio, vamos a indagar y brindar información sobre la “discapacidad”, ya que resulta ser el primer paso para concientizar y, en consecuencia, forjar cambios en torno a la problemática. Para ello, en un inicio se abordará el encuadre normativo argentino, que reconoce y garantiza los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos, el derecho a la educación en forma integral y a lo largo de toda la vida. Luego te invitamos a conocer una propuesta de acciones y estrategias que apelan a las buenas prácticas dentro de las instituciones tomando como referencia el caso de una Universidad que forma parte de la REDINAD.

2. Objetivos específicos del Módulo

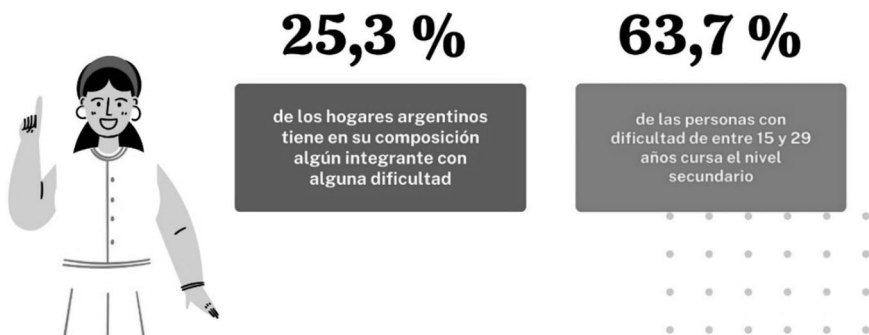
- Describir el encuadre normativo que acoge el derecho a una educación inclusiva.
- Incorporar estrategias de intervención con perspectiva inclusiva que permitan, a través de herramientas y recursos prácticos, garantizar el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad.

3. Fundamentación

Partiendo del supuesto de que las personas con discapacidad tienen derecho a vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, lo cual incluye los espacios formativos (CDPD, 2006), el presente Módulo pone la mirada en las prácticas de acceso y permanencia en los trayectos formativos universitarios. En este sentido, existe un marco normativo que define las obligaciones que el Estado Argentino asume en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Asimismo, suscribe a través de la Ley N° 26.378/2008 como Estado Parte de la CDPD y se compromete a reconocer y asegurar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Con relación al ejercicio del derecho a la educación, el artículo 24 de la Convención no distingue niveles o grados de formación. Por el contrario, hace referencia, y en forma genérica, al sistema educativo en todos sus niveles y a lo largo de toda la vida. Por otra parte, y de acuerdo con el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (INDEC, 2018), se conoce que un 25,3 % de los hogares argentinos tiene en su composición algún integrante con alguna dificultad. De la población con dificultad de 15 a 29 años, el 63,7% cursa el nivel secundario.

Según Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (INDEC, 2018)



Te presentamos la siguiente propuesta a partir del encuadre normativo argentino, que reconoce y garantiza los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos, el derecho a la educación en

forma integral y a lo largo de toda la vida, y los datos que provee el estudio del INDEC (2018). Se trata de una propuesta de carácter integral y personalizada que detecte y atienda las necesidades que surgen de la interacción de las personas con discapacidad y el proceso de formación académica en el ámbito de formación superior.



Empezar un circuito de esta índole permite *asegurar la accesibilidad* a todas aquellas personas que deseen seguir una carrera universitaria, garantizando el acceso y la permanencia a todos sus estudiantes en condiciones de igualdad y en el marco de un proyecto institucional educativo inclusivo.

Resulta importante señalar que una educación inclusiva reconoce la diversidad de:

- estilos cognitivos y de aprendizaje,
- competencias académicas y/o profesionales,
- aspectos socioafectivos y
- aspectos motivacionales en la forma de actuar de cada estudiante.

Las diferentes necesidades de los estudiantes con relación a su desarrollo integral deben ser atendidas *considerándose elementos positivos de cada individuo*. Parecería algo obvio, ¿no?, pero en realidad plantea una forma específica de ver a la persona y un paradigma de actuación. Desde allí te invitamos a mirar la realidad.



diferencias como algo negativo



diferencias como algo positivo



4. Contenidos

Breve encuadre normativo

Al iniciar se cree pertinente describir el *encuadre normativo* por el cual Argentina reconoce y garantiza este derecho a las personas con discapacidad. Por un lado, la Constitución Nacional Argentina (CNA), en su artículo 14, reconoce expresamente el derecho a enseñar y aprender a todos los habitantes del suelo argentino. En este sentido, la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la CNA y de los tratados internacionales a los cuales Argentina ha suscripto (art. 75, CNA). Asimismo, la ley establece y reconoce que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado (sujeto pasivo de este derecho) a fin de construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, entre otras cosas.

Esto implica que: toda persona (sujeto activo del derecho) que habite el suelo argentino tiene *derecho a educarse*, no obstante, existen diversos factores que estipularán el mínimo y máximo de esa formación, por ejemplo: la capacidad, los intereses o pretensiones, etc.

El país cuenta con tres niveles de carácter obligatorio (nivel inicial - primario - medio), lo cual exige por parte del gobierno nacional y/o provincial el aseguramiento de estos. Sin embargo, este Módulo pone su mirada en un cuarto nivel de formación que es el nivel universitario o de formación superior, entendiendo que queda por fuera de la obligatoriedad referida. A partir del reconocimiento normativo que se hace del derecho a la educación, el Estado Argentino garantiza ese nivel de formación a través de la Ley Nacional de Educación

Superior N° 24.521/95 y sus posteriores modificaciones. Esto exige por parte del Estado el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales. De esta manera, pone a disposición de las personas instituciones gratuitas “garantizando” el acceso igualitario y su cobertura y regula los contenidos del nivel a través de organismos dependientes del Ministerio de Educación. Asimismo, existen instituciones de nivel superior de gestión privada supervisadas y autorizadas para prestar este servicio por parte del Estado.

En lo que refiere a las personas con discapacidad, y a partir de la Ley N° 27.204/15 que modifica el artículo 2° de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/1995, se obliga al Estado argentino a:

Ley N° 27.204/15: Modificación del art. 2 de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/1995

“(…) a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley;

(…) c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales;

d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias; (...)

f) Promover formas de organización y procesos democráticos;

g) Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población, como una condición constitutiva de los alcances instituidos en la ley 26.206 de educación nacional (título VI, La calidad de la educación, capítulo I, “Disposiciones generales”, artículo 84)..” (art. 2).

En la línea con la Ley de Educación Superior, la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 busca velar por el aseguramiento de una educación inclusiva y en su artículo 11 define los fines y objetivos de la política educativa nacional, a saber:

“(…) a) Asegurar una *educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades*, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. b) Garantizar una *educación integral* que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. (...) e) Garantizar la *inclusión educativa* a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. f) Asegurar *condiciones de igualdad*, respetando las diferencias entre las personas *sin admitir*

discriminación de género ni de ningún otro tipo. (...) h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades. (...) k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida (...) n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (...) v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”.

Hasta aquí una breve referencia de la cobertura del derecho a la educación en general y del reconocimiento de este derecho a las personas con discapacidad en la legislación argentina; sin embargo, existen otros instrumentos normativos a nivel internacional y a los cuales Argentina suscribe que refuerzan el carácter prioritario del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Por un lado, lo dispuesto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y, por otro, lo referido en la Observación General N° 4 que realiza sobre el tema el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas al respecto.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD



Según la CDPD (ONU, 2006) en su art. 24, señala:
“Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a (...).



Según el Comité para la protección de los derechos de las personas con discapacidad, el reconocimiento del derecho a la educación consagrado en la CDPD, que es el primer instrumento jurídicamente vinculante que contiene una referencia al concepto de educación inclusiva de calidad, promueve la verdadera integración inclusiva. El objetivo no está puesto únicamente en la inclusión al sistema, sino, también, en la calidad y equidad de los contenidos. *La educación inclusiva es indispensable para que todos los alumnos reciban una educación de gran calidad, incluidas las personas con discapacidad, y para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas* (Ob. Gral. N° 4, 2016:1). Igualmente, el Comité le recomienda al Estado Argentino (como Estado parte de la CDPD) que desarrolle una política pública de educación integral que garantice el derecho a la educación inclusiva y que asigne recursos presupuestarios suficientes para avanzar en el establecimiento de un sistema de educación incluyente de estudiantes con discapacidad.

En síntesis, resulta posible afirmar el reconocimiento que se hace a las personas con discapacidad a gozar del derecho a la educación en un sentido amplio. Tanto la legislación nacional como la internacional, a la cual suscribe el país, reconocen el derecho a la educación de todas las personas, incluyendo el colectivo de las personas con discapacidad. Sin embargo, resulta válido preguntarse: *¿cómo se hace efectivo este derecho en el nivel superior?*

El cumplimiento a veces puede resultar complejo atendiendo a que es un espacio de formación no obligatorio. La cuestión será cómo resguardar a la persona con discapacidad cuando el ejercicio del derecho pone en juego su integridad. Es decir, qué sucede cuando el acceso a la formación superior (a la cual se hace referencia en este trabajo) no garantiza el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad poniendo en juego la dignidad (art. 1°, CDPD). Siendo la dignidad, la autonomía individual, la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas algunos de los principios que consagra la Convención (art. 3°).

Lo que esta propuesta intentará formular es una buena práctica que garantice el acceso, la permanencia y egreso a instituciones de formación superior de todas aquellas personas con alguna discapacidad que deseen genuinamente continuar con su trayecto formativo en cumplimiento con el principio y fortalecimiento de las libertades individuales y resguardando la dignidad humana.

Aspectos para pensar estrategias de intervención con perspectiva inclusiva

Gestionar buenas prácticas, que contengan de forma integral y personalizada un diseño inclusivo, supone en un inicio identificar el perfil del estudiante y sus necesidades. A partir de allí, resulta conveniente establecer un plan de acción que contemple los ajustes y/o apoyos razonables que le permitirán al estudiante acceder al contenido y de esta manera recorrer el trayecto formativo.

En este tramo, en donde se deben identificar necesidades de orientación (i), definir los apoyos y/o ajustes (ii) y generar estrategias que permitan garantizar la accesibilidad cognitiva (iii), en vistas al logro de un diseño universal (iv), resulta necesario acordar sobre algunos conceptos:



i) Necesidades de orientación: se define como la distancia o diferencia que existe entre una situación o estado que se desea alcanzar o que se debería lograr, y la situación real o condiciones existentes percibidas por los individuos implicados.

Esta discrepancia se puede considerar en función de dos niveles:

- a) las *necesidades primarias*, asociadas a las personas que reciben las intervenciones de orientación, siendo la discrepancia aquella diferencia entre la meta u objetivo que se desea alcanzar y el nivel real alcanzado y,
- b) las *necesidades secundarias*, que corresponden a la organización, institución o comunidad, donde la discrepancia estaría entre los recursos que se requieren para llevar a cabo las acciones de orientación y satisfacer las necesidades de los estudiantes, y los recursos reales con los que se cuenta.

ii) Ajustes razonables: según la CDPD, se entenderán por ajustes razonables las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas *que no impongan una carga desproporcionada o indebida*, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

iii) Accesibilidad cognitiva: es la condición que deben cumplir los textos, carteles, tecnología y pictogramas para que todas las personas puedan entenderlos fácilmente. Es decir, la accesibilidad cognitiva pretende hacer el mundo más fácil de entender (<https://youtu.be/eT1NtGWfUeM>, https://youtu.be/_FGRcqf9ahI, <https://youtu.be/25hRs5IH8rA>).

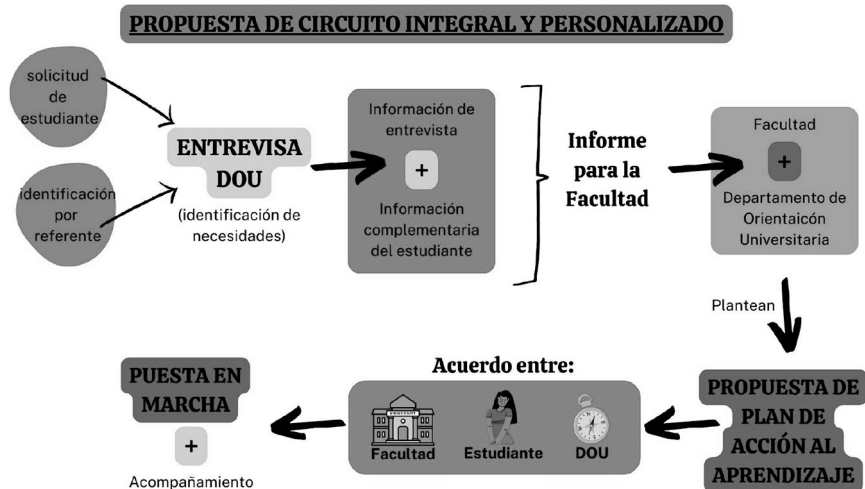
iv) Diseño universal: según la CDPD, se entenderá por diseño universal el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (<https://youtu.be/7RcNyl98Izg>).

Ejemplo de propuesta de circuito integral y personalizado

Sobre la base de los conceptos presentados, y a fin de orientar las prácticas, se describe una propuesta de *circuito integral y personalizado* que se lleva adelante en la *Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA)* desde una perspectiva inclusiva.

A partir de la solicitud del estudiante, o bien por la identificación de algún referente que identifica la dificultad o necesidad, se realiza una entrevista con el Departamento de Orientación Universitaria (a fin de identificar las necesidades requeridas). A partir de los datos recogidos de la entrevista y la información complementaria que acompañe el estudiante (informe de un profesional, certificado único de discapacidad, etc.), se elabora un informe para presentar ante el responsable de la Facultad según la carrera. En consideración de lo presentado, y en forma conjunta con el referente de carrera, se elabora un plan de acceso al aprendizaje, en función de lo solicitado por el aspirante. Con el plan definido (el cual supone estrategias de accesibilidad concretas), se cita al estudiante en conjunto con los referentes de la Facultad, a fin de presentar dicho plan y dialogar sobre la conveniencia y acuerdo de lo allí formulado. Una

vez que el plan se pone en marcha, se brinda un acompañamiento permanente al estudiante bajo la supervisión del Departamento de Orientación Universitaria (DOU). Asimismo, se acompaña y orienta a los docentes desde la Facultad y con dicha supervisión en busca de favorecer la implicancia de todos los agentes educativos al acuerdo confeccionado.



Este protocolo reconoce un proceso que se activa a partir de la manifestación individual del estudiante o bien cuando algún referente (docente o no docente) advierte que un alumno está teniendo alguna dificultad en virtud de una situación de salud o condición de discapacidad.

Tener en cuenta que hay discapacidades más visibles que otras, es decir, en aquellos casos donde la situación de discapacidad es notoria la intervención suele ser más rápida, sea que lo pida el estudiante o lo informe un docente o personal no docente que interactuó con ese alumno.

El mayor desafío se plantea con los estudiantes que tienen alguna dificultad originada en las barreras de acceso por dificultades silenciosas o no visibles, como puede ser algún trastorno del aprendizaje (dislexia, discalculia, asperger, autismo moderado), trastorno de la ansiedad, situaciones de depresión, entre otras.

5. Bibliografía

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y de la escuela hoy. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, Vol. 4, N° 3.
- Constitución Nacional Argentina (1853) y sus modificaciones. Disponible en el sitio oficial información legislativa y documental de la República Argentina: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>.
- Ley de Educación Superior N° 24.521/95 y sus modificaciones (Ley N° 27.204/15). Publicada en el Boletín Oficial del 10 de agosto de 1995, N° 28204, p. 1. Argentina.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Publicada en el Boletín Oficial del 28 de diciembre de 2006, N° 31062, p. 1. Argentina.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). *Informe mundial de la discapacidad* (IMS). Ginebra, Suiza. Disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Organización Mundial de la Salud. Organización Panamericana de la Salud, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud* (CIF). Madrid, España. Disponible en: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsessionid=104E3E70123A0913AA1E62F5C7619E4C?sequence=1
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, Estados Unidos.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). Comité para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En la *Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva* (p. 1). Nueva York, Estados Unidos.
- Pantano, L. (2016). *Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad. De los dichos a los hechos*. Editorial EDUCA, Buenos Aires, Argentina.

MG. MARÍA FLORENCIA BAEZ

Docente del Módulo 2

MÓDULO 3

INNOVAR PARA TRANSFORMAR: ENSEÑAR POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL

1. Introducción

Este módulo propone cambiar el foco. Si en los encuentros anteriores nos concentramos en comprender el escenario universitario actual y en analizar las características del estudiantado que hoy transita nuestras aulas, en esta instancia el desafío es volver la cámara hacia nuestra propia tarea como docentes.

Enseñar en la universidad del siglo XXI implica reconocer que la formación profesional ya no se limita a la transmisión de conocimientos disciplinares. Las transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y económicas exigen desarrollar en nuestros estudiantes competencias complejas, integrales, situadas y transferibles. Formar para la vida, y no solo para la titulación, es hoy el horizonte. En este contexto, el modelo educativo basado en competencias representa no solo una orientación curricular, sino una invitación a revisar profundamente las prácticas de enseñanza, los modos de evaluar y los tipos de experiencias de aprendizaje que ofrecemos en nuestras aulas. Implica también redefinir nuestro rol como docentes: pasar de “enseñar contenidos” a “diseñar escenarios de aprendizaje significativo”. A esta reconfiguración se suma un factor ineludible: el impacto de la inteligencia artificial y las tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La irrupción de estas herramientas digitales plantea desafíos éticos, metodológicos y epistemológicos que interpelan las formas tradicionales de enseñar y de evaluar. Nos obliga a repensar cómo formamos a profesionales capaces de habitar—con conciencia crítica, responsabilidad social y creatividad—entornos cada vez más automatizados, híbridos e imprevisibles.

Para repensarnos como docentes que transitamos un cambio de paradigma es necesario recuperar marcos teóricos contemporáneos, proponer categorías analíticas y brindar herramientas concretas para repensar la enseñanza universitaria desde una mirada situada, reflexiva, innovadora y profesional. Enseñar bien no es solo transmitir información; es generar huellas, construir comunidad y desafiar a los estudiantes a ir más allá de lo evidente (Bain, 2006; Maggio, 2012).

Asimismo, una pedagogía situada –como la conceptualizan Zabalza (2010), Tobón (2006) y el marco de la UNESCO (2021)– pone énfasis en el contexto real donde ocurre el aprendizaje: reconoce las condiciones sociales, institucionales y humanas que configuran los entornos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva nos permite pensar el aula universitaria como un espacio dialógico, de construcción de sentido y de transformación recíproca entre docentes y estudiantes. En este marco, la universidad tiene el desafío de formar a ciudadanos críticos, éticos, creativos y comprometidos con su tiempo, capaces de actuar en escenarios inciertos, digitalizados y en constante cambio.

La incorporación del enfoque por competencias no debe ser comprendida como una “moda metodológica”, sino como una respuesta concreta a las exigencias de un mundo laboral y social más complejo, interdependiente y tecnológicamente atravesado. Acompañar a los estudiantes en la apropiación de herramientas cognitivas, emocionales, tecnológicas y éticas implica, como sostiene Tobón (2006), construir procesos pedagógicos que integren el saber, el saber hacer y el saber ser desde una lógica formativa compleja, con anclaje en la realidad.

En este contexto, el compromiso docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a *promover el aprendizaje significativo y el desarrollo pleno del estudiante universitario*. Esto implica diseñar propuestas que habiliten la comprensión profunda, el vínculo con la realidad, la producción de sentido y la integración crítica de saberes diversos. Tal como lo plantea la UNESCO (2023), el aprendizaje en el nivel superior debe ser relevante, activo y transformador, capaz de empoderar a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos y construir trayectorias profesionales éticas, creativas y socialmente responsables. Enseñar con esta perspectiva demanda una docencia atenta a los contextos, a la diversidad y a la dignidad del acto educativo como experiencia humanizante.

2. Aprendizaje significativo: condiciones y procesos clave en la enseñanza universitaria

El aprendizaje significativo, según Ausubel (1976), ocurre cuando el estudiante puede vincular de forma sustancial y no arbitraria los nuevos contenidos con sus saberes previos. Este proceso no es automático: requiere *condiciones específicas* y se expresa en *prácticas concretas que movilizan al estudiante a pensar, comprender, aplicar y transferir* lo aprendido. En este marco, podemos identificar *cuatro procesos claves del aprendizaje significativo*, estrechamente relacionados con sus condiciones de posibilidad.

a. Relacionar con lo que ya se conoce

- *Condición asociada:* Significatividad psicológica del contenido.
- *Descripción:* Para que el aprendizaje sea significativo, el contenido debe poder conectarse con esquemas previos del estudiante. Esto implica reconocer lo que ya sabe, activar conocimientos latentes y generar puentes entre lo nuevo y lo conocido.
- *Ejemplo:* Al comenzar una clase sobre modelos de evaluación, se pide a los estudiantes que compartan cómo han sido evaluados en su trayectoria y qué experiencias recuerdan como justas o injustas. Este ejercicio recupera marcos de referencia personales y activa la comprensión crítica.

b. Aplicar a situaciones de aula

- *Condición asociada:* Significatividad lógica del contenido.
- *Descripción:* El aprendizaje se profundiza cuando los contenidos son aplicables en contextos reales o simulados de la práctica profesional. En este sentido, la enseñanza debe estructurar propuestas que permitan poner en juego los saberes adquiridos.
- *Ejemplo:* En un seminario de enseñanza, los estudiantes diseñan una secuencia didáctica para su disciplina, articulando objetivos, actividades y criterios de evaluación. Se aplica la teoría a un escenario concreto, promoviendo apropiación activa.

c. Resolver problemas auténticos

- *Condición asociada:* Disposición del estudiante para aprender significativamente.
- *Descripción:* La motivación crece cuando el estudiante se enfrenta a desafíos reales que requieren pensar, decidir y actuar. Resolver problemas es una forma de integrar y reorganizar conocimientos.
- *Ejemplo:* En carreras de psicopedagogía o trabajo social, se presentan casos complejos de intervención institucional y se solicita a los estudiantes proponer estrategias interdisciplinarias, fundadas y viables. Esto implica movilizar saberes teóricos, éticos y contextuales.

d. Transferir a nuevas situaciones

- *Condición asociada:* Mediación docente intencionada.
- *Descripción:* La transferencia es el núcleo del aprendizaje profundo. Un contenido está verdaderamente aprendido cuando puede aplicarse en situaciones nuevas, no idénticas a las de enseñanza. Esto se favorece con una mediación docente que estimule la reflexión metacognitiva.
- *Ejemplo:* Tras trabajar estrategias de retroalimentación, se pide a los estudiantes que elaboren sugerencias para colegas en formación. No repiten lo visto: lo adaptan, lo reformulan, lo transforman para otro escenario.

3. Vinculación con el aprendizaje situado

El enfoque del *aprendizaje situado* (Lave & Wenger, 1991) profundiza esta mirada al postular que el conocimiento se construye en *contextos reales de participación social*. Las situaciones auténticas, los problemas abiertos, la colaboración con otros y la experiencia contextual son claves para lograr que los aprendizajes se fijen y se transfieran.

Por eso, tanto el aprendizaje significativo como el situado coinciden en que *la comprensión se construye haciendo, reflexionando y conectando con lo vivido*. En la universidad, esto significa diseñar propuestas que atraviesen el aula y toquen el mundo: el barrio, el hospital, la comunidad, la empresa, la escuela, el entorno.

En este marco, la propuesta es una invitación a mirar(nos) como docentes en proceso. Llegamos al último tramo del seminario, un módulo muy esperado, muy comentado y –como suele pasar– también muy exigente. Porque el foco ahora está en nosotros: en nuestras prácticas, nuestras decisiones, nuestros desafíos. Si antes pusimos la mirada en la universidad como contexto y en los estudiantes como sujetos de aprendizaje, ahora el lente se vuelve hacia quienes habitamos el aula desde el rol docente. Y eso no siempre es fácil. Lo propio es lo que más cuesta revisar.

Desde este lugar, los tres encuentros de este módulo abren un recorrido que inicia con el marco de la enseñanza por competencias, se detiene en las competencias docentes necesarias hoy –incluyendo el dominio ético y creativo de las tecnologías emergentes– y cierra con una reflexión profunda sobre la evaluación y la retroalimentación como herramientas formativas. Esperamos, como equipo docente, que este recorrido sea una experiencia de pensamiento potente, situada y también compartida.

4. Dimensiones del desarrollo de competencias en la universidad

El desarrollo de competencias en la educación superior se concibe hoy como un proceso complejo, situado y articulador de saberes múltiples. Diversos marcos –como el *Informe Tuning* (2007), el *DigCompEdu* (Redecker, 2017), el *DigComp 2.2* (European Commission, 2022) y el *Marco de Referencia del CONFEDI* (2018)– coinciden en identificar dimensiones clave que deben transversalizar la formación universitaria. En este módulo, trabajamos en profundidad con *cuatro grandes dimensiones* complementarias.

4.1. Maneras de pensar

Incluye el desarrollo del *pensamiento crítico*, *creatividad*, *resolución de problemas* y la capacidad de *aprender a aprender*. Estas competencias apuntan a que el estudiante pueda analizar información, argumentar con fundamentos, construir nuevas ideas y gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Ejemplo situado: En una clase de *Publicidad*, los estudiantes deben evaluar campañas publicitarias en redes sociales y proponer mejoras. Esta actividad moviliza pensamiento crítico y crea-

tividad, mientras que la reflexión final sobre el proceso activa la metacognición.

Esta dimensión apunta al desarrollo cognitivo complejo, la autonomía intelectual y la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Se subdivide en:

- *Pensamiento crítico*: capacidad de analizar, cuestionar, evaluar argumentos y tomar decisiones con fundamento.
- *Pensamiento creativo*: generar ideas originales, construir soluciones innovadoras, imaginar escenarios posibles.
- *Resolución de problemas*: identificar situaciones problemáticas, aplicar estrategias, evaluar consecuencias.
- *Aprender a aprender*: autorregular el propio proceso de aprendizaje, gestionar emociones y recursos, planificar metas.

Ejemplo situado: En una materia de Psicología del Desarrollo, se plantea una situación-dilema sobre crianza en contextos de vulnerabilidad. Los estudiantes deben analizarla desde distintos marcos teóricos y proponer estrategias de acompañamiento interdisciplinario. Se activa pensamiento crítico, resolución de problemas y aprendizaje autorregulado.

4.2. Maneras de trabajar

Agrupar competencias asociadas al *trabajo colaborativo*, la *comunicación efectiva*, la *gestión del tiempo* y la *capacidad para aprender en entornos diversos*. Formar para el trabajo en equipo y la gestión de proyectos resulta indispensable en entornos laborales que valoran la cocreación y la adaptabilidad.

Ejemplo situado: En una *carrera de Enfermería*, se propone una simulación clínica grupal con roles rotativos. El equipo debe planificar la atención, resolver complicaciones y registrar en tiempo real. Se trabaja colaboración, gestión y comunicación bajo presión.

Esta dimensión se vincula con las competencias socio-laborales necesarias para trabajar en entornos colaborativos, cambiantes y culturalmente diversos. Sus subcategorías incluyen:

- *Trabajo colaborativo*: construcción de acuerdos, distribución de tareas, co-creación de productos.
- *Comunicación efectiva*: expresión oral y escrita clara, escucha activa, retroalimentación entre pares.
- *Gestión del tiempo y del trabajo*: planificación, cumplimiento de compromisos, autonomía y responsabilidad.

Ejemplo situado: En una carrera de Ingeniería, se solicita a los equipos que desarrollen un prototipo de solución para una problemática local. Deben gestionar tiempos, roles y entregar un informe técnico grupal. Se despliegan competencias de comunicación, trabajo en equipo y planificación de proyectos.

4.3. Alfabetización académica y cultura digital

Esta dimensión integra la *lectura y escritura académica*, la *producción y curaduría de contenidos digitales*, la *autoría responsable*, la *ética digital* y el uso crítico de herramientas tecnológicas, incluida la inteligencia artificial.

Ejemplo situado: En una materia de *Comunicación Institucional*, los estudiantes crean un sitio web profesional con IA generativa, citando las fuentes utilizadas, analizando la calidad de las herramientas y debatiendo su impacto ético. Esto articula competencias digitales, académicas y metacognitivas.

En esta dimensión se articulan la capacidad de operar en entornos académicos y digitales, discernir información y actuar con responsabilidad intelectual. Las subcategorías incluyen:

- *Búsqueda y curaduría de información:* localizar fuentes confiables, seleccionar y organizar materiales relevantes.
- *Producción académica multimodal:* generar textos, gráficos, audiovisuales, presentaciones u otros productos en clave académica.
- *Autoría y ética digital:* uso ético de la información, citación adecuada, conciencia sobre derechos de autor.
- *Participación en entornos digitales:* uso activo de plataformas virtuales, foros, herramientas colaborativas e IA generativa con criterio.

4.4. Formas de vivir en el mundo

Abarca el *compromiso ético*, la *responsabilidad social*, la *sostenibilidad* y la *ciudadanía activa*. Enseñar por competencias también significa habilitar la reflexión sobre el sentido de lo que se aprende y su impacto social.

Ejemplo situado: En *Ingeniería*, se propone un proyecto de aprendizaje-servicio: diseñar una solución de bajo costo para potabi-

lizar agua en comunidades vulnerables. Se articulan saberes técnicos con valores sociales y una visión sustentable del desarrollo.

5. De las competencias al diseño metodológico: enseñar con sentido en la universidad actual

Si formar por competencias implica desarrollar en los estudiantes capacidades complejas, transferibles, éticas y situadas, entonces el *modo en que enseñamos* se vuelve tan relevante como lo que enseñamos. No se trata únicamente de redefinir los contenidos curriculares, sino de repensar las *estrategias didácticas que ponemos en juego* para que esas competencias puedan emerger, consolidarse y transferirse.

Como señalan Camilloni (2007) y Zabalza (2022), *la competencia no se transmite, se construye en la acción*. Por ello, las metodologías de enseñanza no pueden ser neutras ni aleatorias: deben elegirse con intención pedagógica y en función de los *desempeños de aprendizaje* que se espera promover.

“Enseñar por competencias exige un docente que no solo domina el contenido, sino que sabe cómo y para qué lo enseña, en qué contexto, y con qué horizonte formativo” (Maggio, 2012, p. 43).

Desde esta perspectiva, la *planificación didáctica* se convierte en un dispositivo estratégico para el desarrollo competencial. Las metodologías deben permitir a los estudiantes:

- Tomar decisiones con fundamento.
- Resolver problemas auténticos.
- Trabajar colaborativamente.
- Argumentar, crear, evaluar.
- Producir conocimiento y transformar su entorno.

Esta dimensión incluye las competencias éticas, ciudadanas y socioambientales que habilitan a los estudiantes a actuar con responsabilidad en lo personal y profesional. Se subdivide en:

- *Compromiso ético*: actuar con integridad, justicia, respeto y responsabilidad.
- *Responsabilidad social*: empatía, conciencia del otro, implicación con problemáticas colectivas.
- *Ciudadanía activa*: participación en la vida pública, toma de decisiones informada, defensa de los derechos humanos.
- *Sostenibilidad*: pensamiento ecológico, diseño de soluciones sustentables, cuidado del entorno común.

Ejemplo situado: En una propuesta de aprendizaje-servicio desde Terapia Ocupacional, los estudiantes co-diseñan con una comunidad una propuesta para mejorar la accesibilidad urbana. Deben evaluar el impacto social y ambiental, trabajar con actores reales y fundamentar éticamente sus decisiones. Aquí convergen compromiso, ciudadanía y sostenibilidad.

Estas *subcategorías no operan de forma aislada*, sino que se interrelacionan en situaciones auténticas de aprendizaje. El rol docente, en este marco, consiste en *diseñar experiencias desafiantes que integren estas dimensiones*, que generen desequilibrio cognitivo (Piaget), conexión con el contexto (Coll, 2010) y sentido formativo (Maggio, 2012).

El despliegue de estrategias como el *aprendizaje basado en proyectos*, el *aprendizaje-servicio*, la *evaluación formativa*, el *uso crítico de tecnologías* o la *simulación de casos reales*, no son solo modas pedagógicas: son caminos concretos para habilitar el despliegue de esas cuatro grandes dimensiones de la competencia (pensar, trabajar, habitar el mundo, actuar digitalmente). Además, como sostiene Lion (2023), *la tecnología no reemplaza al docente*, pero sí redefine su rol. En el marco de las competencias, el desafío ya no es transmitir saberes acabados, sino diseñar situaciones de enseñanza donde el estudiante pueda *poner en juego, problematizar y reconfigurar su comprensión en contextos reales o simulados*. La relación entre competencias y metodologías no es decorativa, sino estructural. Las metodologías didácticas *son las condiciones de posibilidad del aprendizaje profundo*. Por eso, en este módulo, trabajamos no solo sobre el qué enseñar, sino sobre el cómo y con qué propósito. A continuación, desarrollamos algunas de las metodologías clave para enseñar por competencias en el nivel superior.

6. Metodologías didácticas para enseñar por competencias: diseñar experiencias transformadoras

Enseñar por competencias no solo exige redefinir los contenidos de enseñanza, sino sobre todo *transformar el modo en que se enseña y se aprende*. Las metodologías didácticas constituyen herramientas fundamentales para crear situaciones formativas donde los estudiantes movilicen saberes en contextos reales, reflexivos y éticamente comprometidos (Zabalza, 2022; Maggio, 2021).

“Las metodologías activas no son técnicas neutras, sino posicionamientos didácticos que buscan generar aprendizajes significativos, colaborativos y contextualizados” (Lion, 2023, p. 18).

A continuación, se presentan metodologías clave, organizadas según su *tipo*, el *propósito competencial* que buscan desarrollar y su *grado de complejidad pedagógica*.

6.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

- *Propósito*: integrar saberes, resolver problemas auténticos, trabajar en equipo, producir con sentido.
- *Tipo*: metodologías integradoras.
- *Desafío*: *alto*. Requiere planificación, tiempo y evaluación continua.

Ejemplo situado: En la Licenciatura en Educación, se propone diseñar una propuesta de innovación educativa para una escuela real. Deben contextualizar, justificar teóricamente, crear recursos, aplicar IA y presentar una solución viable. Se desarrollan competencias de pensamiento crítico, autoría, alfabetización digital, trabajo colaborativo y compromiso social.

6.2. Aprendizaje-servicio (ApS)

- *Propósito*: integrar saber académico con acción social, promover ciudadanía activa y compromiso ético.
- *Tipo*: metodologías solidarias y contextualizadas.
- *Desafío*: *alto*. Implica salir del aula y vincularse con otros actores.

Ejemplo situado: En una materia de Psicopedagogía, estudiantes elaboran recursos para mejorar la comunicación inclusiva en un centro comunitario. Deben identificar necesidades reales, producir materiales accesibles, validarlos con los usuarios y sistematizar la experiencia.

6.3. Resolución de casos y dilemas profesionales

- *Propósito*: aplicar saberes en contextos simulados, tomar decisiones, articular teoría y práctica.

- *Tipo*: metodologías situadas.
- *Desafío*: *moderado*. Adaptable a distintas disciplinas.

Ejemplo situado: En Derecho, se presenta un caso de conflicto de intereses en una organización. Los estudiantes deben analizarlo desde la ética profesional, la normativa vigente y la responsabilidad social. La tarea implica argumentación, pensamiento jurídico, juicio crítico y compromiso ético.

6.4. Aprendizaje invertido (*flipped classroom*)

- *Propósito*: promover la autonomía, profundizar en clase, fortalecer el aprender a aprender.
- *Tipo*: metodologías centradas en el estudiante.
- *Desafío*: *moderado*. Requiere materiales previos y condiciones digitales.

Ejemplo situado: En Administración, los estudiantes acceden a una clase grabada con explicaciones teóricas y luego trabajan en el aula con resolución de problemas reales en equipos. El docente guía, pregunta y retroalimenta.

6.5. Simulaciones y *role playing*

- *Propósito*: ensayar situaciones reales, desarrollar habilidades comunicativas, emocionales y éticas.
- *Tipo*: metodologías experienciales.
- *Desafío*: *alto*. Requiere diseño escénico, protocolos y observación formativa.

Ejemplo situado: En Medicina, se simula una entrevista diagnóstica con un paciente-actuado. El estudiante debe empatizar, recoger datos relevantes, proponer hipótesis e informar con claridad.

6.6. Aprendizaje colaborativo

- *Propósito*: construir conocimiento en grupo, aprender a argumentar, negociar, acordar.
- *Tipo*: metodologías dialógicas.
- *Desafío*: *bajo a moderado*. Requiere normas de interacción claras.

Ejemplo situado: En Filosofía, los estudiantes leen textos de autores en tensión (Nietzsche y Foucault) y deben construir una posición argumentada en grupos, debatiendo desde perspectivas diversas.

6.7. Integración de IA generativa y herramientas digitales

- *Propósito:* fortalecer la autoría, el pensamiento crítico y la producción multimodal.
- *Tipo:* metodologías tecnodidácticas.
- *Desafío:* *variable.* Depende del nivel de alfabetización digital.

Ejemplo situado: En Comunicación, se propone crear un boletín informativo con herramientas como Canva Code + NotebookLM. Se trabaja curaduría, edición, citación, creatividad y uso ético de IA.

Elegir una metodología no es un acto técnico, sino *una decisión pedagógica y ética*. El docente que enseña por competencias no aplica fórmulas, sino que diseña experiencias significativas en diálogo con su grupo, sus objetivos y su realidad institucional.

“Las metodologías activas no son recursos a aplicar, sino formas de concebir el aula como espacio de construcción colectiva, situada y transformadora” (Zabalza, 2022, p. 35).

Por eso, en este módulo, *cada estrategia presentada fue puesta en relación con ejemplos reales, competencias específicas y contextos diversos*, con la intención de que los futuros docentes puedan transferirlas a sus propias disciplinas de modo crítico, creativo y profesional. Elegir una metodología no es un acto técnico, sino *una decisión pedagógica y ética*. El docente que enseña por competencias no aplica fórmulas, sino que diseña experiencias significativas en diálogo con su grupo, sus objetivos y su realidad institucional. “Las metodologías activas no son recursos a aplicar, sino formas de concebir el aula como espacio de construcción colectiva, situada y transformadora” (Zabalza, 2022, p. 35).

7. Evaluación por competencias: transformar la mirada, acompañar procesos

Evaluar por competencias en la universidad no es simplemente calificar el producto final: es *acompañar trayectorias de aprendizaje*, visibilizar comprensiones situadas y ofrecer criterios claros para que

el estudiante pueda mejorar, proyectarse y actuar éticamente en su campo profesional (Anijovich, 2016; Camilloni, 2007).

Implica observar qué puede hacer el estudiante con lo que sabe, cómo lo fundamenta y en qué contexto lo aplica. Esta mirada transforma la evaluación en una práctica formativa, situada y emancipadora.

8. Desempeños: la unidad mínima de evaluación significativa

El foco se desplaza de los “contenidos” a los *desempeños auténticos*: manifestaciones observables de saberes integrados en acción, con sentido y pertinencia.

“Los desempeños movilizan lo aprendido en contextos reales, desafiantes y abiertos” (Perkins, 2010).

9. Ejemplos de desempeños situados por área disciplinar (basados en los slides)

- *Ciencias sociales*: analizar críticamente un marco teórico y justificar su aplicabilidad actual.
- *Ciencias de la salud*: formular un diagnóstico presuntivo e integrar enfoque biopsicosocial.
- *Ingeniería y tecnología*: diseñar una solución técnica viable ante una necesidad comunitaria.
- *Educación*: elaborar una propuesta pedagógica contextualizada con criterios inclusivos.
- *Comunicación*: producir un recurso audiovisual original con finalidad crítica y social.

10. Criterios de evaluación: claridad, pertinencia y progresión

Un *criterio de evaluación* es una regla explícita que orienta la valoración de un desempeño. Deriva directamente de la competencia a desarrollar, y debe ser observable, comprensible y progresivo.

Ejemplo:

Competencia: “Diseña propuestas educativas contextualizadas”.

Criterio: “Pertinencia de la propuesta educativa para nivel superior según las características del contexto”.

11. Características clave de los criterios

- Derivan de la competencia.
- Usan lenguaje claro.
- Están alineados con evidencias esperadas.
- Se traducen en niveles de logro.

12. Rúbricas: hacer visible lo que valoramos

12.1. ¿Qué es una rúbrica?

Una rúbrica es un instrumento de evaluación que explicita los criterios e indicadores de logro que se esperan en una tarea, desempeño o producto de aprendizaje. Se organiza en niveles cualitativos que permiten valorar en qué medida el estudiante ha alcanzado dichos criterios, ofreciendo transparencia, retroalimentación formativa y oportunidades de mejora. Una rúbrica describe los niveles de calidad de una producción o desempeño en relación con criterios específicos. Lejos de ser un simple cuadro de calificación, una rúbrica es una herramienta pedagógica que, basada en criterios de evaluación, permite:

- *Comunicar expectativas con claridad.*
- *Guiar la producción del estudiante durante el proceso.*
- *Ofrecer retroalimentación específica y significativa.*
- *Favorecer la autoevaluación y coevaluación.*
- *Promover la equidad, al hacer explícitos los criterios desde el inicio.*

Desde el enfoque por competencias, como plantean Anijovich y González (2016), la rúbrica no solo califica, sino que hace visible el aprendizaje en contexto, ayudando a interpretar cómo se integran el saber, el saber hacer, el saber ser y el ser con otros en una situación auténtica. “Una rúbrica bien diseñada hace visible aquello que entendemos por calidad en un producto o desempeño” (Anijovich & González, 2016).

12.2. Desempeño a evaluar

Elabora una propuesta de intervención ante un caso clínico, integrando fundamentos teóricos y criterios contextuales desde un enfoque biopsicosocial.

Ejemplos de desempeños situados por área disciplinar:

- Ciencias sociales: analizar críticamente un marco teórico y justificar su aplicabilidad actual.
- Ciencias de la salud: formular un diagnóstico presuntivo e integrar enfoque biopsicosocial.
- Ingeniería y tecnología: diseñar una solución técnica viable ante una necesidad comunitaria.
- Educación: elaborar una propuesta pedagógica contextualizada con criterios inclusivos.
- Comunicación: producir un recurso audiovisual original con finalidad crítica y social.

Un criterio de evaluación es una regla explícita que orienta la valoración de un desempeño. Deriva directamente de la competencia a desarrollar, y debe ser observable, comprensible y progresivo.

Ejemplo:

Competencia: “Diseña propuestas educativas contextualizadas”.

Criterio: “Pertinencia de la propuesta educativa para nivel superior según las características del contexto”.

MODELO

Criterio	Emergente	En desarrollo	Adecuado	Avanzado / Transferible
Fundamentación teórica	Conceptos desordenados o poco pertinentes	Uso parcial o general de marcos teóricos	Fundamentos coherentes y adecuados	Articula marcos diversos con sentido crítico
Pertinencia de la propuesta	Inadecuada al caso	Comprensible, pero con debilidades contextual	Acorde al caso y bien enfocada	Acciones contextualizadas y adaptables a otros escenarios
Aplicación del enfoque biopsicosocial	No considera dimensiones psico o sociales	Las reconoce, pero sin articulación clara	Integra dimensiones biológica, psicológica y social	Propone abordaje interdisciplinario y éticamente fundamentado

Prompt. Rúbrica con IA

Comparto un desempeño y quiero a partir de los siguientes criterios una rúbrica de 4 niveles para estudiantes de 4° año de la carrera de profesorado en Historia. Producir un recurso didáctico

digital accesible y pertinente para una situación de enseñanza concreta en 3^{er} año del secundario, fundamentando sus elecciones desde criterios pedagógicos. Criterios de Evaluación (con foco en lo pedagógico y lo digital): Pertinencia del recurso respecto a la situación de enseñanza. Accesibilidad y usabilidad del recurso digital. Fundamentación pedagógica de las decisiones tomadas. Integración de contenidos históricos con el diseño del recurso. Creatividad y adecuación del formato digital seleccionado.

Rúbrica de evaluación. Producción de recurso didáctico digital

Desempeño esperado: Producir un recurso didáctico digital accesible y pertinente para una situación de enseñanza concreta en 3^{er} año del secundario, fundamentando sus elecciones desde criterios pedagógicos.

Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Satisfactorio)	Nivel 2 (Inicial con avances)	Nivel 1 (Insuficiente)
1. Pertinencia del recurso respecto a la situación de enseñanza	El recurso está completamente alineado con la situación didáctica, responde a las necesidades del grupo y objetivos de aprendizaje con precisión.	El recurso es mayormente pertinente, con adecuada relación con los objetivos de la situación de enseñanza.	El recurso tiene una relación parcial con la situación planteada; presenta desajustes conceptuales o metodológicos.	El recurso es poco pertinente o no guarda relación con la situación de enseñanza planteada.
2. Accesibilidad y usabilidad del recurso digital	El recurso incorpora criterios de accesibilidad (diseño universal, adaptabilidad, navegación intuitiva) y resulta fácil de utilizar para estudiantes diversos.	El recurso presenta buena usabilidad y contempla algunos criterios de accesibilidad.	El recurso tiene limitaciones importantes en su accesibilidad o navegación.	El recurso no contempla accesibilidad ni es funcional en términos de uso educativo.

Criterios de Evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Satisfactorio)	Nivel 2 (Inicial con avances)	Nivel 1 (Insuficiente)
3. Fundamentación pedagógica de las decisiones tomadas	Justifica con claridad todas las decisiones didácticas, citando autores y marcos teóricos pertinentes. Articula saberes pedagógicos con el uso del recurso.	La mayoría de las decisiones están fundamentadas, con referencias válidas y coherencia general.	Se observa intención de fundamentar, pero de manera parcial, con referencias escasas o poco relevantes.	No se presenta fundamentación pedagógica clara o las decisiones aparecen descontextualizadas.
4. Integración de contenidos históricos con el diseño del recurso	Los contenidos históricos son rigurosos, están bien contextualizados y se integran de forma coherente y significativa con el diseño digital.	Los contenidos históricos son correctos y están integrados de manera adecuada al diseño del recurso.	Se presentan contenidos relevantes pero con escasa articulación con el diseño digital.	Los contenidos son inadecuados, erróneos o están desconectados del recurso propuesto.
5. Creatividad y adecuación del formato digital seleccionado	Se observa una propuesta innovadora, con elección de formato digital pertinente, original y funcional para los propósitos pedagógicos.	El formato elegido es adecuado y cumple con los propósitos pedagógicos, aunque con menor innovación.	El formato es aceptable pero no del todo adecuado para el propósito o contexto de enseñanza.	El formato digital es inadecuado, poco funcional o irrelevante para el contexto de aplicación.

¡Acá va una *versión final mejorada* de tu *cierre de módulo*, con un tono más refinado, académico y potente para publicación o presentación formal! Se mantienen tus ideas esenciales y se potencia la narrativa, la coherencia conceptual, la integración con la IA y el cierre ético-político del recorrido.

Cierre del Módulo III. Innovar para transformar: enseñar por competencias en la universidad actual

Este módulo nos propuso un cambio de lente. Si en los tramos anteriores del seminario indagamos en las condiciones del sistema universitario y en las características del estudiantado actual, aquí el foco se desplazó hacia nuestras propias prácticas como docentes. La pregunta ya no fue solo qué enseñar, sino *cómo hacerlo con sentido, profundidad y compromiso en un mundo atravesado por la incertidumbre, la aceleración tecnológica y las tensiones éticas de nuestro tiempo*.

A lo largo del recorrido, consolidamos una mirada situada, crítica y profesional sobre el enfoque por competencias. Enseñar por competencias no es reducir la docencia a un listado de habilidades o a la lógica de la eficiencia. Es reconocer que *el aprendizaje es un proceso complejo, relacional y contextualizado*, donde el conocimiento cobra valor cuando se moviliza, se resignifica y se pone en juego en situaciones reales. Como afirma Zabalza (2022), “las competencias no se declaman: se evidencian en la acción, en el diálogo con otros, en la resolución situada de problemas”.

Desde esta perspectiva, trabajamos sobre cuatro dimensiones clave del desarrollo de competencias en la universidad:

- *Maneras de pensar*, para formar pensamiento crítico, creativo y autónomo.
- *Maneras de trabajar*, para construir colaboración, comunicación efectiva y gestión de la complejidad.
- *Alfabetización académica y cultura digital*, para habitar con responsabilidad y criterio los nuevos entornos del saber.
- *Formas de vivir en el mundo*, para construir ciudadanía activa, compromiso ético y sostenibilidad.

Estas dimensiones no solo preparan para un mercado laboral incierto, sino para una vida profesional consciente y transformadora. Formar en competencias implica, ante todo, *formar para la participación crítica, el juicio informado y la responsabilidad social*.

Pero este módulo no se detuvo en los marcos teóricos. Propuso caminos posibles: *metodologías didácticas activas, planificación por desempeños, estrategias interdisciplinarias, diseño de experiencias situadas y rúbricas como instrumentos de evaluación formativa*. Herramientas todas atravesadas por un principio rector: *enseñar no es aplicar recetas, sino crear condiciones para que el aprendizaje tenga lugar* (Litwin, 2008).

En este marco, *la evaluación por competencias ocupó un lugar central*. Evaluar no es calificar, sino acompañar. No es controlar, sino retroalimentar con sentido. A través de criterios explícitos, rúbricas co-construidas, instancias de coevaluación y autoevaluación, trabajamos en este módulo una pedagogía de la inclusión y la mejora continua (Anijovich & González, 2016). Una evaluación que permite comprender cómo se aprende, no solo qué se sabe.

Y en este tiempo histórico, la irrupción de la inteligencia artificial nos obliga a replantear también las formas de evaluar. *Evaluar en tiempos de IA no es vigilar, sino formar criterio. No es prohibir, sino enseñar a pensar con tecnología, desde la ética, la autoría y el discernimiento* (UNESCO, 2023). Porque el verdadero aprendizaje no puede ser automatizado: requiere vínculo, intencionalidad pedagógica y humanización.

Este módulo fue más que una secuencia de contenidos: fue una *experiencia de comunidad académica en construcción*, de reflexión compartida, de revisión honesta de nuestras prácticas. Apostamos a pensar la enseñanza universitaria no como un repertorio de técnicas, sino como una práctica ética, política y transformadora.

Enseñar por competencias, evaluar con sentido y planificar para la comprensión no son actos neutros. Son elecciones profundamente profesionales. Elegimos enseñar desde el compromiso, desde la mirada crítica y desde la confianza en que la docencia universitaria puede, y debe, ser una fuerza de transformación educativa y social.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2016). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. & González, D. (2016). *Evaluar para aprender. Una mirada integral*. Paidós.
- Camilloni, A. R. (2014). *Tensiones y sentidos de la evaluación*. Paidós.
- CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería). (2018). *Marco de referencia para carreras de ingeniería basadas en competencias*. <http://confedi.org.ar>
- European Commission (2022). *The Digital Competence Framework 2.2 (DigComp 2.2)*. Publications Office of the European Union. <https://joint-research-centre.ec.europa.eu>
- Lion, C. (2022). ¿Qué puede una competencia docente? En J. Fainholc (Ed.). *Docencia universitaria y tecnologías* (pp. 81-104). Miño y Dávila.

- Lion, C. (2023). *Cultura digital, política y educación*. Novedades Educativas.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad: lo pedagógico como apuesta política. En M. Gvirtz & P. Dussel (Eds.), *La educación en disputa: ideas y desafíos* (pp. 187-206). Siglo XXI Editores.
- Perkins, D. (2010). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Tuning Project (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- UNESCO (2023). *Marco de competencias docentes en inteligencia artificial para la educación*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- Zabalza, M. A. (2004). *Diario de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2022). *Coreografías didácticas en educación superior: Una metáfora del mundo de la danza*. Narcea Ediciones.

MARCELA INÉS SISTO

ÍNDICE

Módulo 1

Enseñanza universitaria en el nuevo paradigma educativo,

MARIANA C. FACCIOLA	7
La universidad: escenario especializado de formación	8
Bibliografía	10
La enseñanza universitaria en tiempos actuales.....	11
Bibliografía	13

Módulo 2

El perfil cognitivo-motivacional de los estudiantes

universitarios en UCA, MARÍA FLORENCIA BAEZ	15
1. Introducción	15
2. Objetivos específicos del Módulo	15
3. Fundamentación	16
4. Contenidos.....	18
Breve encuadre normativo.....	18
Aspectos para pensar estrategias de intervención con perspectiva inclusiva	22
Ejemplo de propuesta de circuito integral y personalizado...	23
5. Bibliografía.....	25

Módulo 3

Innovar para transformar: enseñar por competencias

en la universidad actual, MARCELA INÉS SISTO	27
1. Introducción	27
2. Aprendizaje significativo: condiciones y procesos clave en la enseñanza universitaria	29
a. Relacionar con lo que ya se conoce.....	29

b. Aplicar a situaciones de aula	29
c. Resolver problemas auténticos	30
d. Transferir a nuevas situaciones.....	30
3. Vinculación con el aprendizaje situado	30
4. Dimensiones del desarrollo de competencias en la universidad	31
4.1. Maneras de pensar	31
4.2. Maneras de trabajar.....	32
4.3. Alfabetización académica y cultura digital.....	33
4.4. Formas de vivir en el mundo	33
5. De las competencias al diseño metodológico: enseñar con sentido en la universidad actual.....	34
6. Metodologías didácticas para enseñar por competencias: diseñar experiencias transformadoras	35
6.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP).....	36
6.2. Aprendizaje-servicio (ApS)	36
6.3. Resolución de casos y dilemas profesionales	36
6.4. Aprendizaje invertido (flipped classroom).....	37
6.5. Simulaciones y role playing.....	37
6.6. Aprendizaje colaborativo	37
6.7. Integración de IA generativa y herramientas digitales..	38
7. Evaluación por competencias: transformar la mirada, acompañar procesos	38
8. Desempeños: la unidad mínima de evaluación significativa ...	39
9. Ejemplos de desempeños situados por área disciplinar (basados en los slides)	39
10. Criterios de evaluación: claridad, pertinencia y progresión ..	39
11. Características clave de los criterios	40
12. Rúbricas: hacer visible lo que valoramos.....	40
12.1. ¿Qué es una rúbrica?.....	40
12.2. Desempeño a evaluar	40
Cierre del Módulo III. Innovar para transformar: enseñar por competencias en la universidad actual	44
Bibliografía	45