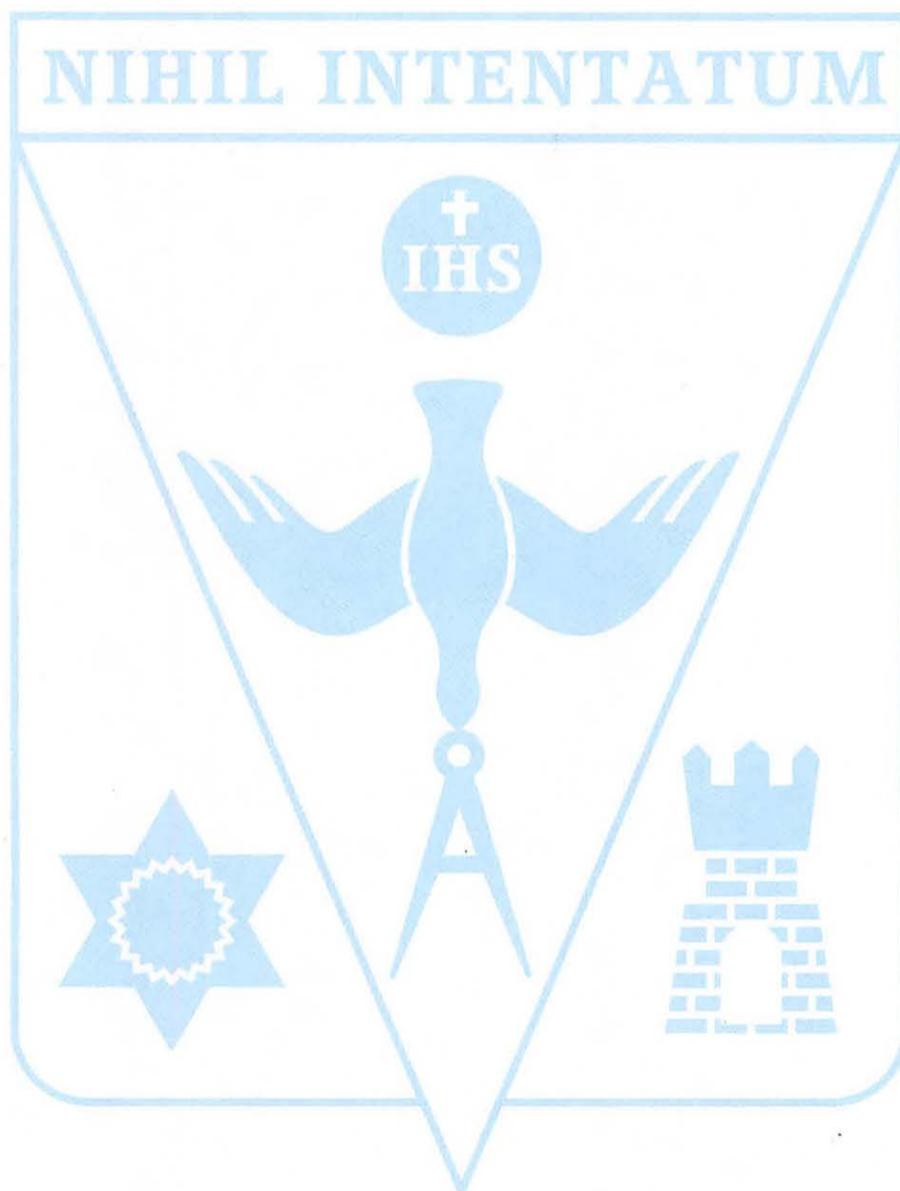




Resolución Rectoral N°: 969/2.021

Fecha: 06/10/2.021

Objeto: APROBAR el MODELO EDUCATIVO de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA.





RESOLUCIÓN RECTORAL N° 969/2.021

En el Campo Castañares, sito en la ciudad de Salta, Capital de la Provincia del mismo nombre, República Argentina, sede de la Universidad Católica de Salta, a seis días del mes de octubre del año dos mil veintiuno:

VISTO: los Ejes establecidos en el Plan Estratégico 2020-2024 de la Universidad Católica de Salta, aprobado por Resolución Rectoral N° 531/20 y la presentación del Modelo Educativo de la Universidad Católica de Salta; y

CONSIDERANDO:

Que en el Eje Estratégico 2 del Plan Estratégico de la UCASAL, se programaron las acciones para formular el modelo educativo institucional de UCASAL.

Que un modelo educativo refiere a una representación abstracta de una realidad educativa que aporta visiones, propósitos y objetivos a alcanzar. El modelo educativo de la UCASAL, como marco referencial, se construye e inspira en el humanismo cristiano. Promueve una formación integral a todos sus estudiantes articulando la formación académica, profesional y católica basada en los valores del Evangelio.

Que es un documento estratégico que expresa una manera de concebir, articular y gestionar la formación, que sirve para orientar a los gestores y profesores; orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje; guiar los propósitos y resultados del aprendizaje; entre otros.

Que la Universidad Católica de Salta y como institución católica, construye su modelo educativo a la luz de las actuales demandas sociales y culturales, sin olvidar la misión y visión construida en sus inicios. Se define como una institución católica que, a la luz de la fe y del servicio al hombre, se dedica a la formación superior en todos los niveles, a la investigación científica, al desarrollo tecnológico y a la creación artística, en favor de la sociedad, procurando la formación integral, la búsqueda de la verdad, el respeto por la dignidad humana, la excelencia en todas sus acciones y la responsabilidad social a través de la vinculación local e internacional, para promover el progreso de los ciudadanos y el desarrollo.

Que el tema fue expuesto en reunión de Consejo Académico de fecha 8 de septiembre del corriente año, habiendo recibido tratamiento favorable.

Que las facultades para emitir el presente acto resultan de lo dispuesto por la normativa vigente y el Estatuto de la Universidad Católica de Salta.

POR ELLO:

EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

RESUELVE



ARTÍCULO 1°.- APROBAR el **MODELO EDUCATIVO** de la **UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA**, cuyo anexo obra adjunto a la presente Resolución.

ARTÍCULO 2°.- Por Secretaría de Comunicación Institucional, dese amplia difusión de la presente Resolución.

ARTÍCULO 3°.- Comunicar a: Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado Administrativo, Vicerrectorado de Formación, Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo, Dirección General de Educación a Distancia, Unidades Académicas y Administrativas correspondientes, a los efectos a que hubiere lugar.

ARTÍCULO 4°.- Registrar, reservar el original y archivar.

INTERVINE
S B
FA

Firma Digital
SILVIA MILAGRO ALVAREZ
SECRETARIA GENERAL
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
Documento aprobado

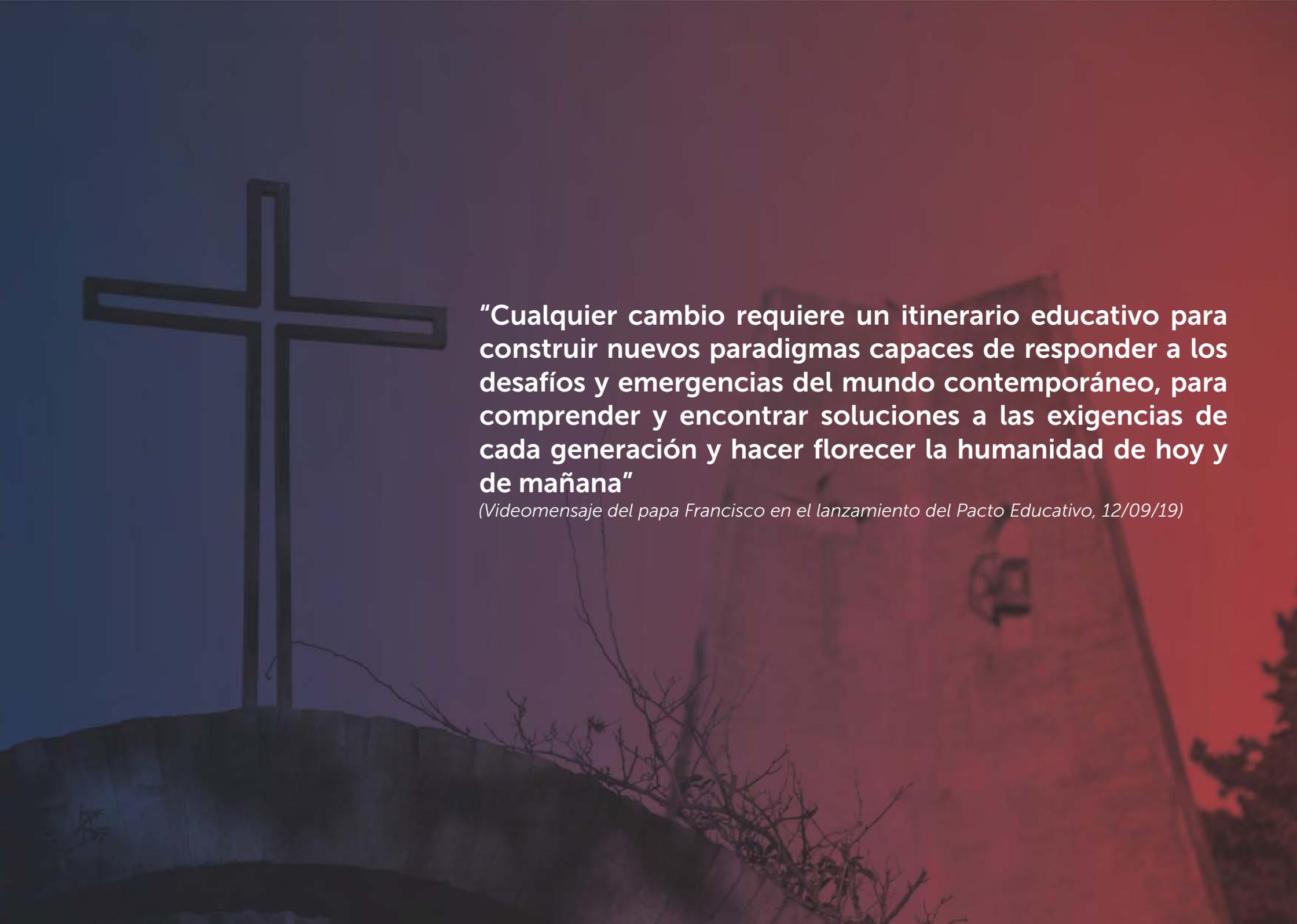
Firma Digital
RODOLFO GALLO CORNEJO
RECTOR
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
Documento aprobado



Modelo Educativo

UCASAL
2021





“Cualquier cambio requiere un itinerario educativo para construir nuevos paradigmas capaces de responder a los desafíos y emergencias del mundo contemporáneo, para comprender y encontrar soluciones a las exigencias de cada generación y hacer florecer la humanidad de hoy y de mañana”

(Videomensaje del papa Francisco en el lanzamiento del Pacto Educativo, 12/09/19)

Autoridades

Canciller

Su Eminencia Reverendísima

Mons. Mario Antonio Cargnello

Arzobispo de Salta

Rector

Mg. Ing. Rodolfo Gallo Cornejo

Vicerrectora Académica

Mg. Prof. Constanza Diedrich

Vicerrector de Investigación

Dr. Federico Colombo

Vicerrector de Formación

Pbro. Dr. Cristian Gallardo

Vicerrector Administrativo

Dr. Darío Arias

Secretaria General

Mg. Lic. Silvia Álvarez

Secretario de Extensión Universitaria

Ing. Alejandro Patrón Costas

Director Gral. S.E.A.D

Ing. Daniel Torres Jimenez

Índice

Introducción	1
---------------------	----------

Notas distintivas de la Identidad institucional	2
Finalidad	9

Modelo Educativo de UCASAL	3
Pedagogía centrada en el estudiante	14
Enfoque de enseñanza por competencias	18
Investigación formativa	23
Convergencia / Hibridación	26
Internacionalización del currículo	30
Bibliografía	36

Introducción

“La educación está en el centro de todas las mutaciones”

(Claudio Rama, entrevista al diario La Nación en mayo de 2019)

El modelo educativo de la UCASAL constituye un planteamiento integral, un marco referencial que incorpora los pilares fundamentales que sostienen a la educación universitaria desarrollada en la UCASAL. Se inspira en el humanismo cristiano, ofreciendo al estudiante una educación integral, sólida formación académica, profesional y humana cristiana.

La Universidad Católica, como casa de altos estudios, se caracteriza principalmente por ser una comunidad educativa, formadora de profesionales integrales insertos en un mundo cambiante y en constante evolución. En efecto, mira a formar a la persona en la unidad integral de su ser, interviniendo con los instrumentos de la enseñanza y del aprendizaje allí donde se forman « los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida ¹ ».

La rápida y, en ocasiones, contradictoria evolución de nuestro tiempo suscita desafíos que interpelan al mundo educativo. Éstos inducen a encontrar respuestas adecuadas no sólo a nivel de los contenidos y de los métodos didácticos, sino también a nivel de la experiencia comunitaria que caracteriza la acción educativa. La relevancia de estos desafíos emerge del contexto, de la complejidad social, cultural y religiosa en el cual crecen, en concreto, las jóvenes generaciones, y que influye significativamente en sus vivencias ².

La Universidad Católica de Salta, en este contexto y como institución católica, construye su modelo educativo a la luz de las actuales demandas sociales y culturales, sin olvidar la misión y visión construida en sus inicios. De acuerdo con ello, la Universidad se define como una institución católica que, a la luz de la fe y del servicio al hombre, se dedica a la formación superior en todos los niveles, a la investigación científica, al desarrollo tecnológico y a la creación artística, en favor de la sociedad, procurando la formación integral, la búsqueda de la verdad, el respeto por la dignidad humana, la excelencia en todas sus acciones y la responsabilidad social a través de la vinculación local e internacional, para promover el progreso de los ciudadanos y el desarrollo.

La UCASAL se proyecta como una institución de excelencia a nivel local, regional e internacional, que lidere la formación disciplinar científica, tecnológica y artística, tanto en la modalidad presencial como a distancia, procurando alcanzar los más altos niveles de calidad académica. Una institución que participe y promueva la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la creación artística y, de esta manera, contribuya a la mejora de la calidad de vida de la población.

¹ Pablo VI, *Exhortación apostólica post-sinodal Evangelii nuntiandi* (8 diciembre 1975), n. 19: AAS 68 (1976), 18.

² *Congregación para la Educación Católica (para los Seminarios e Institutos de Estudio). Educar Juntos en la Escuela Católica. MISIÓN COMPARTIDA DE PERSONAS CONSAGRADAS Y FIELES LAICOS. NOVIEMBRE 2.007*

Notas distintivas de la Identidad Institucional



La Universidad Católica de Salta se define como una institución argentina de educación superior universitaria, de régimen privado, confesional católica, sin fines de lucro, con el más alto grado de autonomía que otorga la legislación vigente en el sistema universitario argentino. Se caracteriza por sostener los principios democráticos de igualdad y libertad, el respeto por la ética, la justicia, la tolerancia, rechazando toda forma de discriminación y garantizando a sus miembros la libertad académica, los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y el bien común.

Finalidad

La UCASAL es un centro de altos estudios, sin fines lucrativos. Se sitúa en la corriente cultural occidental y cristiana -en cuyos valores se enraíza la tradición de la nacionalidad argentina, su concepción de Dios, del hombre y del universo- y refleja el mensaje cristiano, tal como lo enseña la Iglesia Católica Apostólica Romana.

De acuerdo con el Estatuto, la Universidad se propone como finalidades esenciales y específicas:

- a)** La formación integral (humanista, democrática y cristiana), técnica, científica y profesional de sus estudiantes, orientándose a la búsqueda de la Verdad mediante la docencia estrictamente universitaria, en sus modalidades presencial y no presencial, dentro del más amplio respeto a la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales y a las leyes dictadas en conformidad con los mismos (Art. 28 inc. a - Ley N° 24.521 Ley de Educación Superior).
- b)** La investigación científica y tecnológica en sus formas superiores, así como las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación (Art. 28, Inc. b Ley N° 24.521).
- c)** La docencia superior en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (Art. 4, inc. b, Ley N° 24.521).
- d)** La promoción por todos los medios adecuados, del progreso comunitario en la intensificación de su cultura, extendiendo su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad, bajo el signo y la unidad integradora y de la Sabiduría Cristiana (Art. 28, inc. d, Ley N° 24.521).
- e)** La articulación entre las distintas instituciones que conforman el sistema de Educación Superior (Arts. 8, 9 y 22 Ley N° 24.521).
- f)** La vinculación internacional y la posibilidad de concretar acuerdos y convenios con otros centros universitarios del mundo (Art. 63, inc. f, Ley N° 24.521).
- g)** La búsqueda de la excelencia en todas las acciones universitarias.

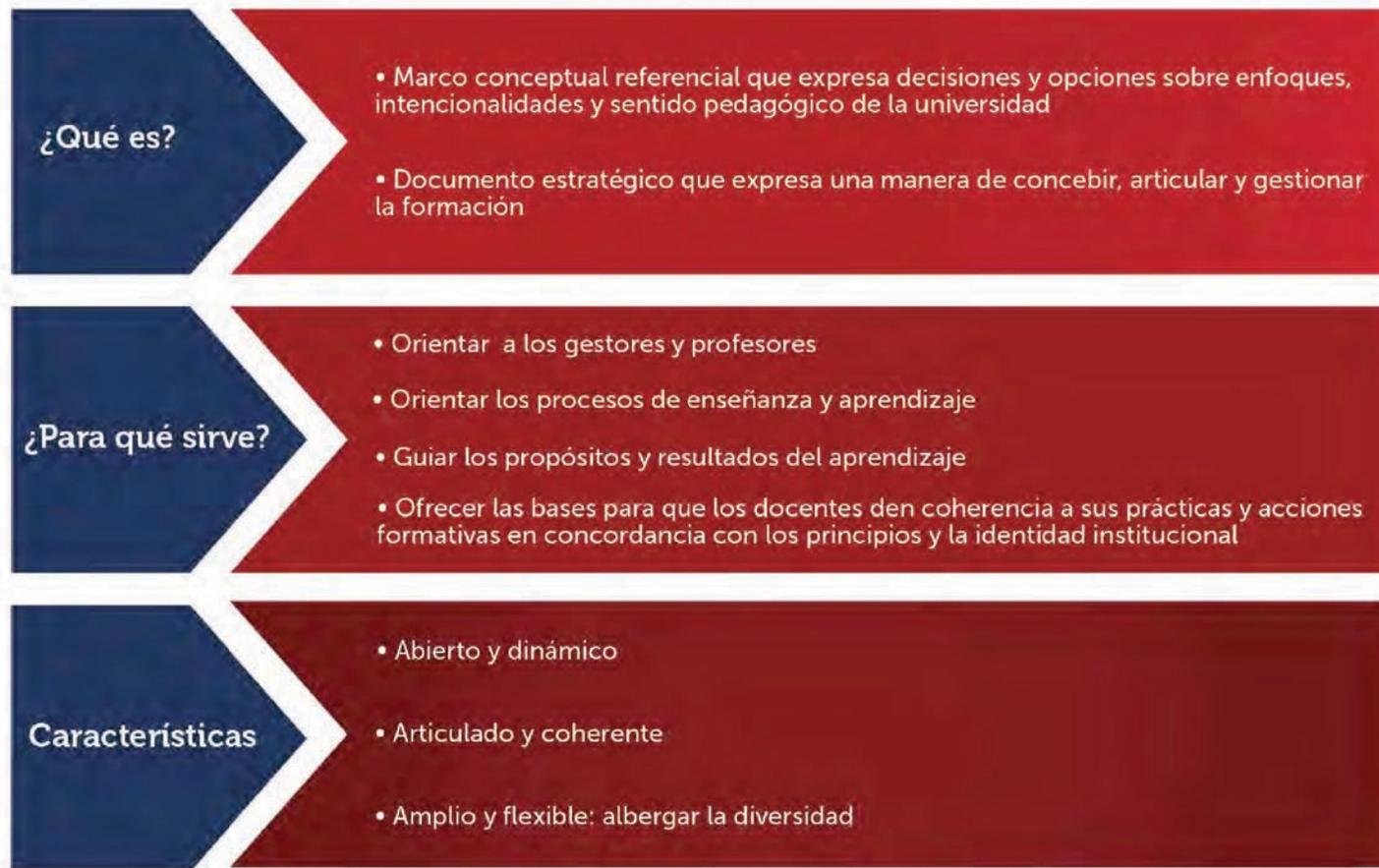
h) El incremento y la diversificación de oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión con miras a una adecuación permanente.

En fe de estas finalidades, la Universidad otorgará títulos y/o diplomas académicos profesionales a los estudiantes que rindan todas las pruebas de capacidad y aprovechamiento exigidas.

Modelo Educativo de UCASAL



Un modelo educativo refiere a una representación abstracta de una realidad educativa que aporta visiones, propósitos y objetivos a alcanzar. El modelo educativo de la UCASAL, como marco referencial, se construye e inspira en el humanismo cristiano. Promueve una formación integral a todos sus estudiantes articulando la formación académica, profesional y católica basada en los valores del Evangelio.



El Modelo Educativo de UCASAL adoptará los siguientes ejes nodales para su desarrollo e implementación en todas las unidades académicas. Estos cinco ejes vertebrarán tanto el diseño y la gestión curricular, como la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.



Pedagogía centrada en el estudiante

El enfoque de la pedagogía centrada en el estudiante —pedagogía activa o también conocida como el enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante— tiene sus orígenes en pensadores como Rousseau, Dewey, Pestalozzi, Froebel, Rogers, Montessori, Freire, entre otros tantos pedagogos que han insistido en la importancia de la relación entre la actividad del estudiante y el aprendizaje. Su finalidad no es solamente que el estudiante adquiera conocimientos, sino también que desarrolle procesos autónomos de pensamiento. Si bien tiene sus orígenes en movimientos pedagógicos volcados a lo escolar, la universidad es heredera de esta larga tradición (Espejo, 2016).

La concepción del aprendizaje centrado en el estudiante data desde principios del siglo XX y se enraíza en movimientos pedagógicos como la Escuela Nueva, en Europa, y la Educación Progresista, en Estados Unidos (Espejo, 2016). Este concepto se basa en teorías constructivistas del aprendizaje a partir de la idea de que los estudiantes deben construir y reconstruir el conocimiento para aprender. En este sentido, el aprendizaje es transformador cuando, como parte de una actividad, el estudiante experimenta la construcción de un producto que tiene sentido para él y que implica un proceso de cambio cualitativo y el desarrollo de habilidades críticas (Delgado Martínez, 2019).

La educación se entiende como un proceso permanente donde el estudiante descubre, elabora, reinventa y se apropia del conocimiento. Una perspectiva centrada en el estudiante busca formar y transformar la realidad.

La calidad de la educación superior, el acceso, la formación en competencias y habilidades que se requieren del profesional hoy y la implementación de estrategias de permanencia y retención en la universidad exigen un cambio de paradigma del modelo educativo centrado en el docente, hacia un enfoque pedagógico basado en el estudiante, que plantee una mayor interacción entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes entre sí, considerando a estos últimos como protagonistas activos en el proceso de aprender, y no como sujetos pasivos a los que se imparten clases magistrales.

Los cambios y mejoras en los procesos de enseñanza condicionan el aprendizaje. Es decir que el estilo y la forma en la que los estudiantes aprenden, se vincula con lo que ocurre en las clases y con los estilos de enseñanza.

De acuerdo con Delgado Martínez (2019) se pueden establecer algunos principios que definen este enfoque y que se explicitan en el siguiente cuadro.

Principios del Enfoque de aprendizaje basado en el estudiante

<p>Proceso continuo reflexivo.</p> <p>No hay solución universal para todas las instituciones.</p>	<p>No hay un estilo universal de aprendizaje basado en el estudiante que pueda aplicarse a diferentes contextos educativos en diferentes tiempos. Necesidad de reflexión continua por profesores, estudiantes e instituciones sobre el sistema de aprendizaje que asegure la consecución de los objetivos de aprendizaje en función del contexto educativo institucional.</p>
<p>Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, intereses y necesidades, experiencias y conocimiento previo.</p>	<p>Las necesidades pedagógicas de los estudiantes no son las mismas para todos ni lo son sus necesidades e intereses fuera del aula. El aprendizaje debe adaptarse a la vida y experiencia profesional de cada estudiante.</p>
<p>La posibilidad de elegir y controlar su aprendizaje es esencial.</p>	<p>Los estudiantes quieren aprender cosas diferentes por lo que la oferta educativa debe tener opciones. Debe darse a los estudiantes la posibilidad de participar en el diseño de los cursos, currículos formativos y en su evaluación como socios activos de su proceso de aprendizaje.</p>
<p>Habilitar más que decir.</p>	<p>Más que suministrar datos y conocimientos (decir) hay que dar al estudiante mayor responsabilidad habilitando para pensar, analizar, criticar, aplicar, resolver los problemas.</p>
<p>Cooperación entre estudiantes y profesores.</p>	<p>Cooperación entre estudiantes y profesores para desarrollar un entendimiento compartido de la docencia y aprendizaje en el contexto institucional y nacional específico.</p>

Fuente: Delgado Martínez, 2019, p. 143

Este modelo destaca los resultados de aprendizaje de los estudiantes a partir del uso, por parte del cuerpo docente, de metodologías innovadoras que promuevan la construcción del conocimiento, la adquisición de habilidades y el desarrollo de competencias transversales tales como ciudadanía activa, resolución de problemas, pensamiento crítico y reflexivo, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, compromiso y participación social, conciencia ambiental, entre otros. Este enfoque sitúa al estudiante en el centro del proceso formativo y promueve el desarrollo de competencias de orden superior demandadas por la actual sociedad del conocimiento, útiles tanto para la vida académica como para el quehacer profesional.

Desde la enseñanza universitaria en la UCASAL, el reconocimiento del estudiante con sus características reales (heterogeneidad, elementos culturales, motivacionales) es clave para la promoción de procesos de aprendizajes autónomos, a partir de la generación de espacios, estrategias, recursos y herramientas organizados por los docentes, desde el papel de gestores de aprendizaje (Zabalza, 2005). Los procesos de aprendizaje implican la formación para el trabajo autónomo y protagónico en función de niveles de dominios que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de la formación profesional.

La implementación de nuevas estrategias metodológicas centradas en el estudiante demanda nuevos roles a los actores del proceso educativo. El estudiante asume un rol protagónico, mientras que el profesor deja de ser el centro de la enseñanza y la única fuente de información, para pasar a articular una nueva interacción entre otros factores del quehacer educativo: estudiantes, materiales, recursos, información. Estos cambios propician la creación de entornos más interactivos y motivadores.

En el marco de una pedagogía activa, el profesor es un mediador que promueve la participación, la colaboración y cooperación, el desarrollo de la creatividad y la capacidad de inventiva, la reflexión, el análisis y la crítica. Su función no se limita únicamente a crear las condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa; el profesor se convierte en un facilitador que debe orientar esta actividad con el fin de que la construcción se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como "saberes culturales", basándose en el aprendizaje situado y significativo.

El profesor estimula, problematiza, facilita el proceso de búsqueda, escucha y asiste a sus estudiantes para que puedan expresarse, aportando información necesaria para que avancen en el proceso de aprender; estimula la reflexión, la participación, el diálogo y la discusión. En entornos virtuales y presenciales de aprendizaje, dentro y fuera del aula, el docente busca propiciar actitudes de solidaridad, cooperación, creatividad y la capacidad potencial de cada estudiante.

Todo ello mediante metodologías innovadoras de enseñanza, ampliamente investigadas, que fueron aplicadas en educación superior (Espejo, 2016), tales como el aprendizaje basado en problemas PBL (Gómez, 2005; Sánchez & Rivas, 2012), estudio de casos (Jauregui, et al., 2014), aprendizaje basado en proyectos (Toledo-Morales & Sánchez-García, 2018; Medina-Nicolalde & Tapia-Calvopiña, 2017), clase invertida o *flipped classroom* (Abad Segura & González Zamar, 2019; Aguilera-Ruiz, Manzano-León, Martínez-Moreno, Lozano-Segura & Yanicelli, 2017; del Arco Bravo, Alarcia & García, 2019), aprendizaje cooperativo (Azorín Abellán, 2018; Jauregui, et al., 2014), entre otros métodos que se articulan con resultados de aprendizaje y evaluación.

Desarrollar un Modelo Educativo para la UCASAL, que priorice un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, conlleva asumir una filosofía de la educación que enfatiza la espontaneidad, la motivación, la actividad libre y la libertad creativa del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como aspectos que deben adquirir en su paso por la educación superior, en vistas de alcanzar un desarrollo integral como ciudadanos de un sistema democrático más justo y solidario.

La UCASAL promueve y fortalece en su política institucional el acceso a la universidad de todos los estudiantes, sin distinción alguna; respeta y garantiza el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades.

La persona humana es el centro de todo proceso educativo y, desde este posicionamiento, la educación centrada en la persona no se limita a transmitir información, sino a "educar en la verdad", encontrando equilibrio entre libertad y disciplina, con el fin de trabajar por una cultura y una pedagogía inclusivas.

Enfoque de enseñanza por competencias

La Universidad tiene la función de formar profesionales capacitados para desempeñar una función social y, en tal sentido, debe reflexionar en torno a una visión integrada de la formación del futuro profesional, a partir de una delimitación de competencias complejas o integradoras (Díaz Barriga, 2006). Un enfoque de formación basado en competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y la adquisición de nuevos conocimientos (Bolívar, 2008).

En la actualidad, la Educación Superior asume el desafío de responder a los cambios sucedidos en diferentes ámbitos: laboral, político, social, cultural y económico, evidenciados a nivel mundial y local. Los profesionales formados en las universidades son quienes deben responder, de manera pertinente e idónea, a estas exigencias y necesidades. En este sentido, se considera que el enfoque de formación basado en competencias responde a las nuevas exigencias del desempeño profesional a partir de los cambios en el contexto y, en consecuencia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este enfoque y, de acuerdo con Bolívar (2007, p. 78), "no sólo importa el qué (contenido) sino el cómo, que hace referencia a la capacitación y modo de aprender del alumno". De esta manera, competencias como el trabajo en equipo, la capacidad de síntesis, el pensamiento reflexivo, analítico, crítico, la comunicación y la expresión oral y escrita, entre otras, son relevantes para el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes.

Las competencias están formadas por una combinación dinámica de cualidades –con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades– y se constituyen en los objetivos educativos de la Universidad, es decir, en aquello que los estudiantes deberían ser capaces de hacer al final del proceso educativo (Bolívar, 2008), de su paso por la Universidad. Según Tobón (2008, p. 5), las competencias son:

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

Por su parte, Larraín y González (2007, p. 4) entienden por competencias “la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir”. En la sociedad del conocimiento es prioritario el saber hacer, como una aplicación de la información disponible. Pero no con cualquier propósito sino con la perspectiva de mejorar la calidad de vida de toda la población. Al respecto, Larraín y González (2010, p. 4) afirman que:

La competencia es un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas sino solucionarlos; un saber el qué, pero también un saber cómo. Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

La competencia es entendida como aquellos desempeños de alta complejidad que articulan conocimientos globales y específicos, moviliza recursos cognitivos, procedimentales, afectivos y actitudinales e impulsa la formación integral del estudiante. Todo ello a partir de la vinculación del conocimiento con las circunstancias prácticas propias de su desempeño profesional.

De acuerdo con Perrenoud (2001), una competencia se pone de manifiesto cuando el sujeto actúa frente a una actividad compleja con un determinado grado de dominio o maestría; la competencia se caracteriza por la aptitud o habilidad para movilizar recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.), de modo tal que sea posible actuar con pertinencia y eficacia en situaciones similares, y alcanzar un resultado deseado (2007).

Esta definición insiste en cuatro aspectos. En primer lugar, las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. En segundo lugar, esta movilización sólo resulta pertinente en cada situación, que es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas. Tercero, el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación. Por último, las competencias profesionales se construyen tanto en la formación inicial como en el propio ejercicio profesional.

Un currículum basado en competencias implica un proceso reflexivo de diseño y gestión de acciones con foco en resultados de aprendizajes. El proceso de enseñanza del modelo, se sustenta en el proceso de alineación constructiva propuesto por Biggs (2005). Todos los componentes que el profesor diseña y gestiona en una práctica educativa interactúan entre sí

orientados al logro de aprendizajes. Esta perspectiva curricular implica repensar los modos de evaluar y diseñar sistemas de evaluación formativa y de acreditación con foco en el desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes.

El cambio en el enfoque hace que la evaluación del estudiante pase del conocimiento como referencia dominante (incluso la única referencia) a una valoración centrada en las capacidades, destrezas y procedimientos relacionados con el trabajo y la actividad, afines a su desarrollo, mostrando una mayor variedad de estrategias de evaluación. El enfoque de formación centrado en las competencias propone una nueva conceptualización y práctica de la evaluación en la enseñanza universitaria (Bolívar, 2008) que debe considerar cuatro ejes: superar la concepción de una evaluación puntual, al final de cuatrimestre o curso; incluir la evaluación continua o formativa; ampliar los objetivos de la evaluación de los aprendizajes; incorporar la evaluación compartida. El énfasis se pone en los resultados del aprendizaje, es decir, en aquello que los estudiantes son capaces de lograr al finalizar el proceso educativo, así como también en los procedimientos que le permitirán seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida (Bolívar, 2007).

La evaluación es considerada, por un lado, como un proceso integral donde la transversalidad desempeña un papel fundamental y, también, como un proceso formativo con estrategias adecuadas al tipo de competencias. La evaluación por competencias implica el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos; no se evalúa sólo un resultado final sino todo el proceso de aprendizaje.

Un diseño curricular por competencias requiere del establecimiento de evidencias de desempeño o indicadores de logro que contemplen la integralidad de saberes para el ejercicio de la profesión y para la vida de la persona humana en una sociedad evolucionada. La evaluación se constituye, por lo tanto, en un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de acuerdo con las competencias de referencia, a partir de reflexiones individuales y contextualizadas sobre los saberes de los actores involucrados (Casanova Romero et al., 2018).

De acuerdo con Zabalza (2005), una enseñanza basada en competencias conlleva una aproximación a la organización de los contenidos y a las metodologías más adecuadas para abordarlos; es pensar en la disciplina y en el tipo de resultados de aprendizaje en términos de dominios, competencias o habilidades que se espera que adquieran los estudiantes para, a partir de ello, planificar el trabajo áulico. Las competencias integran tres tipos de saberes que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje o metacognición: conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). Se trata de aprendizajes integradores.



En línea con una pedagogía centrada en el estudiante, el enfoque de formación basado en competencias también implica una redefinición de los roles del docente y del estudiante. En este sentido, el estudiante es considerado como una persona autónoma y responsable de sus propios procesos de aprendizaje, que desarrolla competencias para el trabajo en equipo, la creatividad, la resolución de problemas según su campo de formación profesional, la comunicación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y reflexivo, entre otras competencias generales y específicas.

Por su parte, el docente se convierte en facilitador del trabajo colaborativo, cooperativo, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo a partir del diseño de variados escenarios de aprendizaje, superando el rol de detentor y mero transmisor del conocimiento. Los profesores pasan de ser referentes y especialistas de la disciplina que enseñan, a ser especialistas de la propia didáctica de la disciplina, de modo tal que ello les permite pensar y desarrollar otros modos de enseñar, otras maneras más interesantes de abordar los contenidos disciplinares con los estudiantes (Zabalza, 2005).

Mediar en la enseñanza competencial supone un cambio que interpela al docente a modificar también su visión sobre la función de la tecnología en los entornos de aprendizaje presenciales, virtuales o híbridos. Ello implica tener en cuenta no sólo la función de la tecnología para adquirir conocimiento o para aprender en colaboración con otros, sino también que la tecnología debe ser capaz de proporcionar soporte y ayuda en la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias (Badia, García & Meneses, 2017). El diseño de entornos de aprendizaje (presencial, virtual o híbrido), y sus posibilidades tecnológicas, potencian la implementación de un modelo basado en competencias. En este contexto, el docente, además de ejercer su rol como profesor, actúa como diseñador instruccional, buscador y curador de contenido.

Pensar en un modelo de Universidad con una visión integral de la formación de la persona humana y que garantice el desarrollo de competencias transversales para la vida académica, personal y profesional desde un enfoque basado en competencias, implica una tentativa de modernizar el currículum, adaptado a la realidad contemporánea. La consideración de las competencias en la formación universitaria resignifica los saberes (conceptuales, procedimentales, actitudinales) vinculándolos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos del campo laboral, de la ciudadanía o de la vida cotidiana (Perrenoud, 2008).

Investigación formativa

En la formación universitaria, el desarrollo y la adquisición de competencias relacionadas con la creación y utilización del conocimiento de habilidades de investigación es un objetivo importante en el ámbito de la educación superior universitaria (Engelmann et al., 2016), y ocupa un lugar relevante en el modelo educativo que orienta los procesos educativos que se promueven desde la UCASAL. Este posicionamiento se fundamenta en la idea de que la formación atravesada por una auténtica cultura científica y tecnológica entre los estudiantes aportará en la construcción de una sociedad basada en el conocimiento, más justa y solidaria. La formación orientada en el desarrollo de competencias investigativas se considera clave para un futuro desarrollo profesional, en una sociedad que necesita la creación y movilización del conocimiento para la consecución del bien común.

La formación integral desde el enfoque de competencias, asume que las situaciones de la vida real no se reducen al tratamiento atomizado desde disciplinas estancas o contenidos parcializados, sino que exige el saber transferir conocimientos interdisciplinarios de diferente naturaleza para la resolución de problemas (profesionales y vitales). En consecuencia, un conjunto exclusivo de conocimientos disciplinares, no hacen posible, por sí solos, resolver situaciones.

En esta línea, las competencias constituyen recursos intelectuales que un profesional debe ser capaz de combinar adecuadamente para tratar las situaciones profesionales, es decir, para actuar competentemente, de manera que se facilite la inserción en el mundo laboral.

Diversos autores (Torres et al., 2015) señalan la relevancia de la formación investigativa en la carrera profesional, y en la medida en que la misma se vincula con competencias intelectuales fundamentales para enfrentarse a los retos de los escenarios laborales actuales. Estos autores insisten en el valor de las competencias investigadoras para aumentar la capacidad de solucionar problemáticas en un contexto específico. Además, Guzmán et al. (2017), afirman que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico- La inclusión de la investigación en la formación de los profesionales es fundamental también para enfrentar el desafío de superar la escisión entre la teoría y la práctica.

Más recientemente, Tsai (2018) y Toing et al. (2019) concluyen que las competencias investigativas son relevantes para que los jóvenes vivan en una sociedad de cambio, ya que los orienta hacia la responsabilidad con su entorno, aspecto necesario para el futuro de la sociedad.

El estudio de las competencias investigativas se aborda desde dos vertientes; a) entendida como parte de la carrera profesional del investigador profesional o bien como actividad paralela, pero obligatoria, de la docencia universitaria.

La formación enfocada en las competencias investigativas es parte de la formación académica de los estudiantes de las distintas carreras de la universidad. Como herramienta didáctica y con finalidad eminentemente formativa, se deberá integrar en los programas educativos de la enseñanza universitaria. Será abordada en vinculación con los contenidos disciplinares, centrados en el desarrollo de habilidades para la investigación.

Se busca facilitar el desarrollo del pensamiento y de resolución de problemas, a través de procesos de investigación. Desde este enfoque, Van Merriënboer y Kirschner (2018), indican que la competencia investigadora puede asociarse al concepto de aprendizaje complejo. La adquisición de habilidades complejas se ha convertido en un desafío central para la sociedad y la educación en los sistemas universitarios internacionales. Ejemplos de habilidades complejas son la capacidad de resolución de problemas, razonamiento (científico), toma de decisiones, creatividad, innovación, información, alfabetización, argumentación y pensamiento crítico.

Todas estas habilidades forman parte de las competencias científicas, y que en el contexto actual conforman un corpus de investigación consolidado a nivel internacional. Van Merriënboer & Kirschner (2018) establecen la relación entre la formación en competencia investigadora y aprendizaje complejo. En los sistemas universitarios internacionales, la adquisición de habilidades complejas representa un desafío central.

La capacidad de resolución de problemas, razonamiento (científico), toma de decisiones, creatividad, innovación, información, alfabetización, argumentación y pensamiento crítico, son algunos ejemplos que dan cuenta de habilidades complejas que conforman competencias científicas o investigativas. Según una categorización aportada por autores como Colás Bravo y Hernández (2021), la siguiente síntesis de competencias investigadoras establece categorías competenciales:

- Competencias de Elaboración Intelectual: refiere a las capacidades de plantear una crítica abierta y constructiva, diseñar nuevos proyectos de investigación y proponer ideas viables para ejecutarse.
- Competencias Técnicas: incluye las capacidades de usar herramientas para el análisis de datos, localizar e identificar fuentes bibliográficas, etc.

- Competencias Comunicativas: incluye las capacidades de transmitir nuevas ideas, presentar y exponer de forma didáctica los contenidos, así como organizar y planificar el proceso de la comunicación que se produce en la presentación de resultados, incluyendo el control adecuado de las emociones.

El abordaje de la Investigación Formativa en la Universidad se concreta en la generación de las condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y la resolución de problemas, mediante procesos de investigación impulsados por las distintas cátedras.

Convergencia / Hibridación

Se trata de combinar «lo mejor de ambos mundos», del virtual y presencial, proporcionando el equilibrio entre la flexibilidad e interactividad, marcada por la tecnología (Reynolds y Greiner, 2005).

En las últimas dos décadas, el surgimiento de nuevas y complejas realidades derivadas de fenómenos tales como la reestructuración económica, el acelerado ritmo de las innovaciones científico tecnológicas, la revolución de las comunicaciones, los cambios en las estructuras industriales y ocupacionales, así como en la organización empresarial, han planteado nuevas exigencias a la formación profesional que ofrecen las instituciones de Educación Superior. Para responder a estos y otros retos, dichas instituciones debieron modificar su estructura y funcionamiento, y adoptar un conjunto de medidas y acciones que parecieran tender hacia la convergencia de políticas, sistemas, instituciones, currículo y grados académicos, así como de tecnologías y sistemas de evaluación.

Jenkins (2008) afirma que la convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. Al destacar este componente simbólico humano de la convergencia, subraya que es un proceso corporativo dirigido por los "prosumidores"⁴, implica un cambio en el modo de producir, así como en el consumo de los medios. "La convergencia representa un cambio cultural, ya que anima a los consumidores a buscar nueva información y a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos" (Jenkins, 2008, p.15).

El crecimiento tecnológico, producto de la convergencia digital⁵, se expresa en la readaptación de las tecnologías y los medios tradicionales, y en la incorporación de nuevos medios y formas comunicacionales. Pero la convergencia digital no se reduce a las transformaciones tecnológicas sino, principalmente, a los procesos de intercambio entre las personas y las tecnologías de su tiempo.

Estos procesos de cambio devienen en nuevos escenarios y consumos culturales. La sociedad actual está inmersa en una cultura donde las tecnologías digitales atraviesan toda actividad humana y se funden en prácticas de sociabilidad, de aprendizaje, de juego y expresión. Scolari (2008) señala la introducción de nuevas lógicas de producción y de hábitos de consumo a partir de los cambios generados por las redes sociales, las relaciones entre lo real y lo virtual, entre los colectivos en la red, la digitalización, la interactividad, entre otros.

Este contexto interpela la construcción de respuestas mediante acciones situadas en el marco de la comunidad universitaria. A su vez, tensiona a las instituciones de Educación Superior acerca de los nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje que

⁴ La palabra prosumidor –en inglés: prosumer– es un acrónimo que procede de la fusión de dos palabras: "producir" (productor) y "consumir" (consumidor). El concepto fue anticipado por Marshall McLuhan y Barrington Nevitt, quienes en el libro *Take Today* (1972) afirmaron que la tecnología electrónica permitiría al consumidor asumir simultáneamente los roles de productor y consumidor de contenidos.

⁵ <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/90430>

necesitan ser contruidos, repensados y/o redefinidos para el máximo aprovechamiento del potencial de estas tecnologías que son catalizadoras del cambio inminente de las prácticas de enseñanza (Andreoli, 2021).

Estas prácticas comienzan a transformarse cuando se advierte la necesidad de diseñar propuestas formativas que inviten a los estudiantes a asumir un rol activo y protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a comprometerse con la resolución de problemas reales de la sociedad, la toma de decisiones, la construcción de un pensamiento disciplinar e interdisciplinar, reflexivo y crítico. Propuestas educativas que fomenten el desarrollo de capacidades metacognitivas para el ejercicio de un aprendizaje colaborativo y continuo a lo largo de la vida.

El contexto de excepcionalidad impuesto por la pandemia ha obligado a los sistemas de enseñanza a reinventarse para ofrecer una respuesta que esté a la altura de la situación y atender a las necesidades y exigencias del nuevo escenario educativo. Este contexto cambiante y en permanente evolución desafía a la UCASAL a explorar alternativas de hibridación de la enseñanza y plantear un Modelo Educativo que permita optimizar las propuestas pedagógicas a partir del aprovechamiento de herramientas digitales para la educación en los escenarios actuales.

De acuerdo con Castell (2009, citado en Cabero & Fernández, 2018, p. 121), la Universidad debe ser innovadora y, para ello, “tiene que transformarse a sí misma, (...) integrar la enseñanza presencial y virtual en un continuo interactivo que pueda aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno digital sin enterrar la tradición magisterial y el contacto directo en el aula”.

El concepto *blended learning* se viene empleando en contextos académicos y empresariales para referir a la presencia de las modalidades presencial y en línea en las propuestas de formación (Osorio Gómez, 2010; 2011). A esta definición subyace la intención de combinar y aproximar dos modelos de enseñanza y aprendizaje: el tradicional cara a cara, que alude a la educación presencial, y el modelo e-learning, vinculado con los sistemas de educación a distancia.

Es importante distinguir entre *blended learning* o aprendizaje combinado y modelos de enseñanza híbridos. Para Duart, Gil, Pujol y Castaño (2008), el concepto *blended* remite a un *mix* donde es posible distinguir perfectamente los componentes presenciales y virtuales. Por el contrario, el concepto híbrido refiere a la combinación transformadora de elementos diferentes, cuyo resultado está totalmente integrado y es inseparable; se trata de propuestas que superan la visión de complementariedad por la de integración o entrelazamiento, la expansión y continuidad de la dimensión espacio-temporal, donde ambas modalidades se enriquecen mutuamente.

De acuerdo con Andreoli (2021, s/p) “el término híbrido funciona como una metáfora que estructura la comprensión y permite dar cuenta de la interacción de distintos elementos, una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje: sincrónico/asincrónico, online/presencial, formal/informal, y su combinación con diversas herramientas y plataformas”.

Graham, Allen y Ure (2005) señalan tres motivos para optar por un modelo híbrido de enseñanza. En primer lugar, aluden a una mejor pedagogía ya que la mayoría de las prácticas educativas en el Nivel Superior, en modo presencial, emplean las exposiciones magistrales como la estrategia predominante; por otro lado, en muchas ocasiones, la educación a distancia significa una gran cantidad de información que debe ser absorbida de manera autónoma e independiente por el estudiante.

El modelo híbrido, cuando se diseña adecuadamente, incrementa el nivel de las estrategias de aprendizaje cara a cara y las estrategias centradas en el estudiante (Collins, Margaryan & Armony, 2005, citados por Graham, 2005). Se espera del modelo, lo mejor de los dos mundos.

En segundo lugar, estos autores plantean que las principales ganancias del modelo *e-learning* son el incremento en el acceso al conocimiento y la flexibilidad, no solo en los tiempos y espacios, sino también en los diversos modelos y teorías del aprendizaje, aplicados a diferentes situaciones que dependen de las personas, de las habilidades y conocimientos, y del contexto en el cual se desarrollan. Estas ventajas combinadas con los encuentros presenciales y una mayor interacción social enriquecen el ambiente de aprendizaje.

En tercer lugar, los autores mencionan el costo-efectividad. Desarrollar un modelo híbrido de enseñanza permite llegar a las personas que se encuentran dispersas geográficamente, resultando ser viable para docentes y estudiantes.

En el marco educativo, tecnología y pedagogía deben influirse mutuamente. La tecnología afecta a la práctica educativa ofreciendo posibilidades y limitaciones que los docentes deben saber utilizar adecuadamente. La eficiencia de la tecnología está mediada por las propias posibilidades del docente.

Las actividades académicas que se proponen para las carreras de la UCASAL tienen un carácter híbrido, desarrolladas a través de proyectos de enseñanza que articulan diversos recursos, en variados formatos, como resultado de una enriquecedora integración entre la virtualidad y la presencialidad, en un proceso de convergencia. En este sentido, se apunta a integrar, armonizar, complementar los medios, recursos, metodologías y actividades.

El carácter híbrido de las propuestas de enseñanza implica la articulación de actividades en aulas virtuales y clases presenciales, lo que supone la síntesis genuina de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas, haciendo imperceptible las fronteras que las separa, en un salto signado por la convergencia. En este escenario, las fronteras entre la virtualidad y la presencialidad se rompen, las personas tienen la libertad de estudiar en la vida activa social de las aulas o en la vida de las redes.

La flexibilidad propuesta en la dinámica de la gestión curricular y académica atiende a una pluralidad de áreas: formas de enseñanza, diversidad de ambientes de aprendizaje, pertinencia de los egresos, individualización de las trayectorias. La flexibilidad refiere a diversidad de trayectorias, de estructuras, y a una mayor libertad de los estudiantes en la definición de sus recorridos para adecuarse a las demandas del mercado laboral, donde un conjunto de competencias se vuelve determinante, derivado de los ejes digitales del trabajo y la vida social.

La UCASAL entiende que la educación digital se conforma como un nuevo escenario en el que confluyen multimodalidades ajustadas a las demandas y necesidades de los estudiantes que cambian periódicamente entre las distintas modalidades: presencial, virtual o híbrida, según su propio interés y momento, y sobre la base de diversidad de tecnologías de comunicación. Se trata de una nueva modalidad para contribuir e impulsar la democratización de la educación universitaria, e incluso resulta ser la única que puede considerarse como un bien público al articularse a las redes digitales.

Esta propuesta pedagógica de educación híbrida sincrónica y asincrónica, presencial y virtual implica cambios significativos en las pedagogías, currículos, regulación y aseguramiento de la calidad, así como de gestión de recursos y herramientas.

El Docente se transforma en un referente de la dinámica colaborativa, la mediación comunicativa y la gran variedad de servicios en pro de romper brechas espacio-temporales hacia una nueva visión que deja atrás la pasividad receptiva y asumiendo un rol más activo y participativo en la interacción digital. El rol de los profesionales de la enseñanza no es el de un mero transmisor de conocimientos. El educador se transforma en un productor de contenidos mediáticos y un consumidor desde una perspectiva crítica, y responsable de los medios de comunicación, de las estrategias de enseñanza y de las competencias a desarrollar en los futuros profesionales.

Internacionalización del currículo

Se entiende la internacionalización como “el proceso intencional de integrar una dimensión global, intercultural e internacional en la misión, las funciones y la docencia en las IES, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y personal universitario y hacer una contribución significativa a la sociedad” (de Wit; Howard, 2015 en Aponte & Peña, 2017).

El carácter transversal que debe tener la internacionalización en una IES tiene que verse reflejado en lo institucional, en las funciones sustantivas y esencialmente en el rol docente.

Son dos los objetivos primordiales que debe tener un proceso de esta naturaleza: constituir una herramienta para la mejora de la calidad educativa en lo interno y hacer una contribución significativa a la sociedad en lo externo. Este es el fin último y sentido de la internacionalización su razón de ser.

El entorno social a nivel mundial, con el alcance que le ha dado el avance de la tecnología y los medios de transporte, hace que la internacionalización hoy sea un hecho que no puede desconocerse. Las Universidades no pueden ser ajenas a ello y, más allá de las estrategias que adopten, este elemento es importante para su permanencia y vigencia en el tiempo.

La Universidad Católica de Salta nunca ha sido ajena al mencionado proceso. Esto se ve reflejado en el Estatuto Universitario, en su Misión y Visión que incluyen el elemento internacional de manera explícita. Así, en el primer sentido se expresa que se trata de una institución católica que a la luz de la fe y del servicio al hombre se dedica a la formación superior en todos los niveles, a la investigación científica, al desarrollo tecnológico y a la creación artística, a favor de la sociedad, procurando la formación integral, la búsqueda de la verdad, el respeto por la dignidad de la persona humana, la excelencia en todas sus acciones y la responsabilidad social a través de la vinculación local, nacional e internacional para promover el progreso de los ciudadanos y el desarrollo.

Ya en el año 1998, la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París sostuvo que la calidad de la educación superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura, entorno académico e internacionalización. Señaló también la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante.

En virtud de lo expresado, desde la UCASAL, se piensa la internacionalización focalizada en el proceso enseñanza aprendizaje, es decir, centrado en las necesidades de las Unidades Académicas y en el rol primordial de los docentes, cuyo norte sean dos premisas fundamentales: **1)** Priorizar la calidad antes que la cantidad y **2)** Transitar un camino que, desde lo práctico, vaya desde adentro hacia afuera, atendiendo en primer lugar a los objetivos institucionales internos, conscientes del entorno nacional, regional y mundial en el que la Universidad se encuentra inserta.

Es necesaria la articulación de las actividades de internacionalización, en un ámbito de diálogo y consenso entre las distintas instancias universitarias, para que puedan tener impacto y alcanzar el objetivo de la internacionalización comprehensiva que es lo que se busca.

Desde este punto de partida, nuestro centro de acción será la internacionalización del currículo o programa de estudios dentro de las Unidades Académicas, ya que creemos que el principal actor de la internacionalización curricular es el docente. Es él quien puede lograr que los estudiantes tengan un perfil internacional y en consecuencia formar egresados globalmente competentes. Para ello son necesarias tres cuestiones:

- 1.** Conducir su quehacer docente bajo un perfil internacional.
- 2.** Adquirir las habilidades metodológicas necesarias para poner en práctica las actuaciones que desea realizar.
- 3.** Valorar y evaluar los resultados para mejorar aquellos que no alcancen las metas planificadas dentro de un currículo internacionalizado.

En este sentido tienen que quedar claros dos conceptos. Cuando mencionamos currículo nos estamos refiriendo a un nivel específico de concreción del mismo: al "microcurrículo" que es la concreción educativa en el aula y demás ambientes de aprendizaje. (Aponte; Peña, 2017). Sería lo que nosotros denominamos programa de estudio de una materia dentro de la carrera universitaria. Sin embargo, debe existir una coherencia y misma línea de trabajo entre las estructuras microcurriculares (materias, cursos, módulos), los niveles mesocurriculares (plan de estudios y perfil global del egresado) y los niveles macrocurriculares (filosofía institucional, visión, misión).

Y el otro concepto es que la internacionalización del currículo específicamente se define según Madera, como “la integración de la dimensión internacional en el proceso docente educativo: contenidos y formas de los programas de curso, métodos didácticos, sistemas evaluativos, investigación y extensión, criterios de calidad, concepto de pertinencia, cobertura y equidad” (2005 citado en Aponte & Peña, 2017).

Según indican Aponte y Peña (2017), Gibbons distingue entre modo uno y modo dos del conocimiento, destacando que, en el primer caso, la producción del conocimiento está destinada a la solución de problemas en contextos gobernados por intereses académicos de la comunidad científica y, el modo dos, hace referencia a una producción de conocimiento en un contexto de aplicación específico y localizado, buscando la utilidad del conocimiento (para las sociedades, para la industria) con perennes negociaciones e inclusión de diversos actores. Este modo dos es interdisciplinar y el conocimiento se produce y se gestiona de forma abierta y colaborativa.

Es decir que, en la sociedad del conocimiento la producción de conocimiento científico y tecnológico ha traspasado los muros de las universidades para situarse en laboratorios de la industria y del gobierno, en equipos de reflexión, en instituciones de asesoría en investigación, etc. Entre las competencias internacionales de formación de los graduados deben incluirse conocimientos, habilidades y destrezas para el ejercicio de la profesión como productores de conocimiento científico (Aponte & Calle, 2020).

En el año 1999, Bengt Nilsson es quien usa por primera vez el término “Internacionalización en casa” (*Internationalization at home*) para designar toda actividad ligada a la internacionalización con excepción de la movilidad de profesores y estudiantes. Desarrolla este enfoque oportunamente debido a las dificultades de su institución, la Universidad de Malmö en Suecia, para ofrecer oportunidades de intercambio internacional a sus estudiantes, entonces se centró en el desarrollo de competencias interculturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hasta ahora ha primado la concepción de una enseñanza centrada en el profesor, como la única válida y viable, la que va comenzando a cambiar, virando de la enseñanza al aprendizaje con foco allí, en el estudiante.

En materia de internacionalización, es fundamental introducir este cambio, el cual se tiene que ver específicamente reflejado en los currículos o programas de estudio, ya que es el docente el principal protagonista de la internacionalización a través del proceso enseñanza aprendizaje, de la investigación y de la extensión.

En este sentido es necesario capacitar a los docentes para adaptarse a la realidad, poniendo a su servicio las herramientas y fuentes de información que resulten adecuadas para que generen un aula internacional y se desenvuelven en ella. Es con su compromiso y trabajo como se puede lograr que la internacionalización sea parte integrante de la cultura universitaria. La laH (*Internationalization at home o Internacionalización en casa*) depende en gran parte de los docentes e investigadores.

Entonces, dar a los programas de estudio una impronta que va más allá de lo nacional resulta fundamental a la hora de internacionalizar. "Naturalmente algunas materias se prestan más a ello que otras, siguiendo a U. Teichler se puede clasificar desde el punto de vista de la internacionalidad tres tipos de estudios:

- Estudios en los cuales el aprendizaje intercultural es muy relevante como idiomas, derecho comparativo, etc.
- Estudios en los que un enfoque internacional ayuda a complementar la formación del estudiante como puede ser sociología, ciencias de la educación o economía.
- Estudios en los que el contenido es en gran parte independiente de la cultura como puede ser informática, ingeniería o física.

Independientemente de la naturaleza del estudio, la internacionalización del mismo, en mayor o menor medida, es imprescindible para asegurar al país con profesionales competitivos en un mercado global.

Cualquier contenido puede ser presentado desde un prisma etnocéntrico o intercultural (Curós Vilá & Pérez Alonso, 2006). Por lo tanto:

En primer lugar, el docente tiene que estar convencido sobre el papel clave que le corresponde desempeñar en los tiempos actuales y sobre la importancia estratégica, para el futuro de su país y de la institución a la cual sirve. Deberá también estar familiarizado con el nuevo paradigma educativo. Su rol ya no es el del catedrático que simplemente dicta o imparte clases magistrales y luego califica los exámenes de sus alumnos. No es tampoco el del profesor que enseña y luego evalúa si sus alumnos son capaces de repetir lo que les ha enseñado, o de comprobar si asimilaron el conocimiento por él transmitido. Si hoy día lo importante es, como vimos antes, el aprendizaje, o mejor dicho los aprendizajes que los estudiantes realmente incorporan a su experiencia vital, de suerte que aprendan a aprender para que nunca dejen de seguir aprendiendo, entonces

el profesor universitario es fundamentalmente un diseñador de métodos de aprendizaje, un suscitador de situaciones o ambientes de aprendizaje, capaz de trabajar en equipo con sus alumnos y con otros profesores. Más que un profesor será un "aprendedor" si se permite el neologismo, será un aprendiz con un poco más de experiencia que sus estudiantes, pero no por ello dejará de ser un co-aprendiz, que participa con sus alumnos en la maravillosa aventura del espíritu que es descubrir y difundir el conocimiento" (Tünnermann Bernheim, s/d).

La internacionalización de los currículos o programas de estudio implica un cambio de paradigma en el proceso enseñanza aprendizaje, al cual se arribará con el trabajo y compromiso de las Unidades Académicas y sus docentes, en un ámbito de diálogo, discusión de ideas, análisis e implementación de elementos internacionales en los programas de estudio, incorporando nuevas tecnologías y metodologías, pero teniendo presente siempre que ellas son herramientas de apoyo al profesor y no sustitutos del mismo. Se espera que necesariamente este cambio opere un efecto derrame en las otras dos funciones sustantivas de la Universidad como son la Investigación y la Extensión.

Recordemos que Madera (citada en Guido & Guzmán Aguilar, 2012) sostiene que un currículo internacionalizado se refiere a la integración de la dimensión internacional en el proceso docente educativo: contenidos y formas de los programas de curso, métodos didácticos, sistemas evaluativos, investigación y extensión, criterios de calidad, concepto de pertinencia, cobertura y equidad. A través de la incorporación de esta dimensión en la cultura de las organizaciones educativas, se pretende formar sujetos capaces de actuar social y profesionalmente en un contexto internacional, interdisciplinario y multicultural.

Realizado un análisis y diagnóstico institucional y global que tiene en cuenta las estadísticas latinoamericanas en materia de movilidad presencial, el porcentaje de estudiantes que tienen acceso a la misma, los flujos de movilidad intrarregionales y el impacto de las limitaciones financieras que tiene este aspecto, entre otros, la UCASAL ha priorizado otros aspectos de la internacionalización que considera deben desarrollarse y afianzarse, como ser: **a)** La internacionalización de los currículos, que incluye muchas veces aspectos de movilidad presencial pero no necesariamente; **b)** Programas de internacionalización en casa, por el alcance que estos pueden tener en relación a la comunidad universitaria y **c)** La movilidad virtual, modo educativo que constituye una fortaleza por su desarrollo en UCASAL.

"La internacionalización del currículo debe concebirse desde dos grandes dimensiones: como producto (el currículo internacionalizado) y como proceso (internacionalización del currículo), es decir los aspectos de forma y fondo que en los niveles maso, meso y micro curriculares se deben intencionar para facilitar la implementación" (Aponte & Calle, 2020).

El objetivo es integrar una dimensión internacional en lo local, partiendo del respeto a la propia identidad y cultura, complementando, ampliando su visión, potenciando lo particular dentro de lo diverso. La internacionalización es un medio para estimular el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su incorporación a la sociedad contemporánea, formando egresados globalmente competentes.

Bibliografía

- Abad Segura, E., & González Zamar, M. D. (2019). Análisis de las competencias en la educación superior a través de "flipped classroom". *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., del Carmen Lozano-Segura, M., & Yanicelli, C. C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.
- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. [PDF] *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. Disponible en <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Aponte, María Claudia; Calle P., José Mario - Internacionalización del Currículo a partir de Resultados de Aprendizaje - 2020 - Disponible en <https://claudiaaponte.com.co/wp-content/uploads/2018/12/2020-CAponte-y-JMCalle-IdC-y-resultados-de-aprendizaje.pdf>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194.
- Badia, A.; Garcia, C.; Meneses, J. (2017). «Approaches to teaching online: Exploring factors influencing teachers in a fully online university». *British Journal of Educational Technology* (vol. 48, n.º 6, págs. 1193- 1207).
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *ETD - Educação Temática Digital*, 9(esp.), 68-94. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73427>.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 6(2).
- Cabero Almenara, J., y Puentes Puente, A. (2020). La Realidad Aumentada: tecnología emergente para la sociedad del aprendizaje. *AULA, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 66 (2), 35-51.
- Casanova, I. I., Canquiz, L., Paredes Chacín, Í., & Inciarte González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 24(4), pp. 114-125.
- Colás Bravo, P., & Hernández de la Rosa, M. Á. (2021). Las competencias investigadoras en la formación universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 17-25.
- Curós i Vilà, M. P., & Pérez Alonso, A. (2006). La internacionalización del aula, un reto para los docentes. In *Actas del XIV Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas: 27, 28 y 29 de septiembre de 2006*. Oviedo: Universidad. Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Gijón. Universidad de Oviedo. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/132550078.pdf>

- Del Arco Bravo, I., Alarcia, Ó. F., & García, P. S. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de investigación educativa*, 37(2), 451-469.
- Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139-154. DOI: <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), pp. 7-36.
- Duart, J. M., Castaño, J., Gil, M., & Pujol, M. (2008). *Universitat i Societat Xarxa: Usos d'Internet en el sistema educatiu superior de Catalunya (Volum I)*.
- Engelmann, K., Neuhaus, B. J., & Fischer, F. (2016). Fostering scientific reasoning in education—Metaanalytic evidence from intervention studies. *Educational Research and Evaluation*, 22(5-6), 333–349.
- Espejo, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.456>.
- Fullan, MQuinn, JDrummy, M. y Gardner, M. (2020), "Education Reimagined; The future of learning". A collaborative position paper between new pedagogies deep learning and microsoft education. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), 9-20.
- Gómez, L. A. O. (2011). Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje: metáfora del continuum. P. 8-9. Editorial UOC. Barcelona.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2005). *Benefits and challenges of blended learning environments*. In *Encyclopedia of Information Science and Technology, First Edition* (pp. 253-259). IGI Global.
- Guido, E. & Guzmán Aguilar, A. (2012). Criterios para internacionalizar el currículum Universitario. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 12, núm. 1, 2012, pp. 1-25 - Universidad de Costa Rica - San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Guzmán, A., Oliveros, D., & Mendoza, M. (2017). Scientific competencies: a mechanism to favour the inclusion of working market professionals. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 175-187.
- Horn, M., Staker H., (2014) *Blended Learning Definitions* [Internet]. San Francisco: Jossey-Bass; <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/>

- Jauregui, P. A., Vidales, K. B., Casares, S. G., & Fuente, A. V. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 413-429.
- Jenkins, Henry (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós, Barcelona.
- Juan Pablo II. Encíclica *Ex Corde Ecclesiae*. 15 de agosto de 1990.
- Larraín U.: González, A.M. (2007). Formación Universitaria por competencias. Disponible en: Eduardo*https://www.researchgate.net/profile/Luis-Gonzalez-Fiegehen/publication/275275474_Formacion_universitaria_por_competencias_2007-16/links/5536da4b0cf268fd0018773a/Formacion-universitaria-por-competencias-2007-16.pdf
- Medina-Nicolalde, M. A., & Tapia-Calvopiña, M. P. (2017). El Aprendizaje Basado En Proyectos Una Oportunidad Para Trabajar Interdisciplinariamente (Revisión). *Revista científica Olimpia*, 14(46), 236-246.
- Navarro, R. (2006). Los modelos educativos universitarios: imaginarios de investigación y colaboración. En el *Congreso Internacional 'La ciencia y el humanismo en el siglo XXI: Perspectivas'* (Vol. 31).
- Osorio Gómez, L. A. (2010). Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación. *SISTEMAS: Ambientes Educativos Modernos Basados en Tecnología*, 117, 70-79.
- Osorio Gómez, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 1(58), 29-44.
- Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Outliers School*. Barcelona.
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Editorial Aula.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de docencia universitaria*, 6(2). Disponible en <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>.
- Rama, C. (2020). La Nueva Educación Híbrida. *Cuadernos de Universidades N° 11*. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Reynolds, T. y Greiner, C. (2005). Integrated field experiences in online teacher education: A natural blend? En C. J. Bonk y C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.

- Sánchez, C. S., & Rivas, S. F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 10(3), 325.
- Sangrá, Albert (Coord) (2020), Decálogo para la mejora de la docencia on line. Propuestas para educar en contextos discontinuos. Ed. UOC. Barcelona.
- Schugurensky, D. (1998). The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence*, 31(1/2), 12p.
- Scolari, C. (2008). Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Editorial Gedisa.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Reterritorializing educational import. In *Fabricating Europe* (pp. 69-86). Springer, Dordrecht.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Toing, C., Sabir, F. & Willison, J. (2019) Research skills that men and women developed at university and then used in workplaces. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2hay 46-2358.
- Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado*, 22(2), 471-491.
- Torres, E., Blanchar, E. & Freile, G. (2015). Competencias investigativas: desarrollo de habilidades para la construcción del conocimiento en la formación profesional. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 10(1), 1418-1424.
- Tsai, C. (2018). The effect of online argumentation of socioscientific issues on students' scientific competencies and sustainability attitudes. *Computers & Education*, 116, 14-27.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. El rol del docente en la educación superior del siglo XXI. S/F. Disponible en http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/EL%20ROL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf
- Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner. P. A. (2018). *Ten Steps to Complex Learning*. 3rd ed. Routledge.
- Yurém, MT (1998) Leyes, teorías y modelos. México: Trillas.
- Zabalza, M A. (2005). Conferencia pronunciada en la pontificia universidad Javariana de Cali.



UCASAL