

Reflexiones sobre el impacto de la formación por competencias en la reforma del currículum universitario. Estudio de un caso en las carreras de ingeniería

SERRA MENGHI, Pablo  0009-0004-7807-1244

Cátedra de Ingeniería Sanitaria y Diseño de Sistemas Ambientales. Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) Universidad Nacional del Litoral (UNL). Argentina

Correspondencia

pserra_menghi@yahoo.com.ar

Resumen

Este artículo reflexiona acerca de la Tesis de Maestría en Docencia Universitaria del autor y analiza los impactos que implica el cambio de paradigmas de la formación por competencias en la reforma curricular de las carreras de ingeniería, con la idea de formular criterios de aplicación y cursos de acción para su materialización.

La investigación refleja la experiencia educativa a partir de un caso particular de Argentina, la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas, Universidad Nacional del Litoral, en las carreras de Ingeniería en Recursos Hídricos y de Ingeniería ambiental, focalizando en el trayecto formativo que se relaciona con las asignaturas de Ingeniería Sanitaria y Diseño de Sistemas Ambientales.

Problematizamos el enfoque en diferentes dimensiones de análisis, como son la cuestión epistémica, la curricular, la pedagógica y la institucional, desde una investigación cualitativa y de estudio de caso.

Palabras clave

educación por competencias, diseño curricular, ingeniería

Summary

This article reflects on the author's Master's Thesis in University Teaching and analyzes the impact of the paradigm shift in competency-based training on the curricular reform of engineering programs, with the aim of formulating application criteria and courses of action for its implementation.

Cita sugerida

Serra Menghi, P. (2025). Reflexiones sobre el impacto de la formación por competencias en la reforma del currículum universitario. Estudio de un caso en las carreras de ingeniería. *Aula Universitaria* n°26. e0060, pp. 60–70. DOI: <https://doi.org/10.14409/au.2025.26.e0060>

Licencia

Publicación de acceso abierto bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



This research reflects the educational experience based on a specific case in Argentina: the Faculty of Engineering and Water Sciences, National University of Litoral, in the Water Resources Engineering and Environmental Engineering programs, focusing on the training path related to the subjects of Sanitary Engineering and Environmental Systems Design. We problematize the approach in different dimensions of analysis, such as the epistemic, curricular, pedagogical, and institutional questions, based on qualitative research and case studies.

Keywords

competency-based training, curricular reform, engineering

Introducción

El propósito de este trabajo radica en revisar perspectivas, formular criterios y plantear herramientas, para alcanzar una versión mejorada del currículum de las carreras en estudio, en lo referido al trayecto formativo del que soy parte, con la intención de extrapolar esta experiencia a otros casos.

La educación en ingeniería debe proponerse alcanzar un saber profesional en equilibrio con el saber pedagógico, cuestión que importa un cambio relevante de sus prácticas educativas. Este escenario nos interpela a fortalecernos en la esencia de la profesión docente, sentirnos poseedores de saberes que queremos compartir con quienes desean recibirlos, pero, también, entender que lo que sabemos no es el todo ni lo único, y nuestra contribución requiere una formación y actualización continua.

Interpelar el ejercicio del profesor nos propone la necesidad de reaprender y ser conscientes que se nos plantea el desafío de asumir un rol de guía, en el viaje hacia las prácticas del conocimiento que prepare a nuestros estudiantes para su vida cotidiana y profesional. Frente a estas expectativas, Edelstein (2014) nos retrata al decir: “El docente como sujeto social tiene necesidad de dar sentido a lo que hace, de reconstruir la razón de ser de lo que hace, su legitimidad, coherencia, y eso moviliza sus más profundas convicciones. En esta clave de análisis resulta impensable hoy imaginar un diagrama que condense y exponga el conjunto de facetas de esta práctica tan compleja”.

El principal dilema que el sistema educativo debe resolver, de carácter histórico y de orden estructural, tiene que ver con la razón de ser del aprendizaje obtenido en la educación formal: ¿Cuál es el sentido de lo que se enseña y qué valor tiene lo que se aprende? Podemos interpretar que su función es proveer información para ser acumulada y reproducida desde la perspectiva y el contexto académico, dirigidos a formar personas en un esquema controlado por los conocimientos demostrables; o bien, formar un individuo con capacidades propias de razonamiento y comprensión que tenga habilidades que le permita enfrentar situaciones de la vida cotidiana.

Esta problemática está en el centro del debate pedagógico desde comienzos del Siglo XX, cuya multiplicidad de enfoques y paradigmas ponen en evidencia la dificultad del sistema educativo para resolver la visión enciclopédica del saber y brindar herramientas capaces de enfrentar situaciones problemáticas de la realidad.

Marco conceptual

La educación por competencias es un enfoque pedagógico que procura saldar la brecha planteada, incorporando el criterio de focalizar en las capacidades del estudiante para resolver problemas específicos en su contexto. Es decir, como lo enuncia Furman (2021), el viraje hacia la formación centrada en competencias parte de responder una pregunta sencilla: ¿Qué vale la pena que los estudiantes aprendan? En respuesta de lo cual, cita a Rivas¹: “no importa tanto qué se sabe, sino a qué habilita el saber.”

El término “competencias” es un concepto de carácter polisémico sujeto a controversias, que puede ser interpretado con diversos significados según el espacio y la perspectiva desde donde se lo mira, para lo cual debe ser contextualizado, tanto en lo relativo a las teorías desde la cual se lo enfoca, como en los ámbitos donde se lo aplica, en particular, el profesional o el académico expresan una comprensión con diferentes sentidos. Considerando a varios autores, podemos coincidir que el término proviene del mundo del trabajo, desde donde se lo traslada a la pedagogía. Esas ocupaciones se originan en los oficios y migran a las profesiones.

Es factible identificar dos perspectivas para focalizar las competencias académicas: una, que proviene de los espacios educativos, donde predomina una mirada pedagógica referenciada en las teorías del aprendizaje y basada en la psicología cognitiva, que puede ser aplicada en todos los niveles educativos; y otra, que proviene de los ambientes laborales, con fuerte influencia de las organizaciones empresariales, donde predomina una versión profesional referenciada en las ciencias económicas y de la administración, que percibe la capacitación de la persona como recurso aplicable a los procesos productivos, enfocados a mejorar su eficiencia y sus resultados.

Teniendo presente esta diversidad, los ejes que trabajamos en la noción de competencias para la educación de ingeniería tiene que ver con conocimientos generales y específicos internalizados (Saber), capacidades y destrezas aplicadas (Saber hacer), actitudes y habilidades interpersonales (Ser) y articulación y movilización para resolver problemas profesionales (Contexto profesional). En tal sentido, se elabora un abordaje en cuatro ejes dimensionales, a saber: la concepción epistémica, el enfoque curricular, las prácticas pedagógico-didácticas y la organización institucional.

La dimensión epistemológica considera la diferenciación entre “pensamiento científico”, siguiendo autores orientados por una normativa de carácter racional positivista en un contexto de justificación, regido por una visión que plantea un reduccionismo de la realidad para posibilitar su comprensión bajo criterios de unicidad que hacen al objeto de estudio y valida sus teorías desde una perspectiva determinística, generando una cultura académica con una noción lineal y descontextualizada; y el “pensamiento complejo”, planteado por autores como Morin (1999,2001), en un contexto de descubrimiento, donde se pone en evidencia la contradicción entre los saberes disociados y divididos por disciplinas, y los problemas multidimensionales de la realidad. Desde esta perspectiva, Guyot (2011) propone superar los paradigmas instaurados desde una mirada metacognitiva.

¹ RIVAS, A. (2017). “Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales”. Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Argentina.

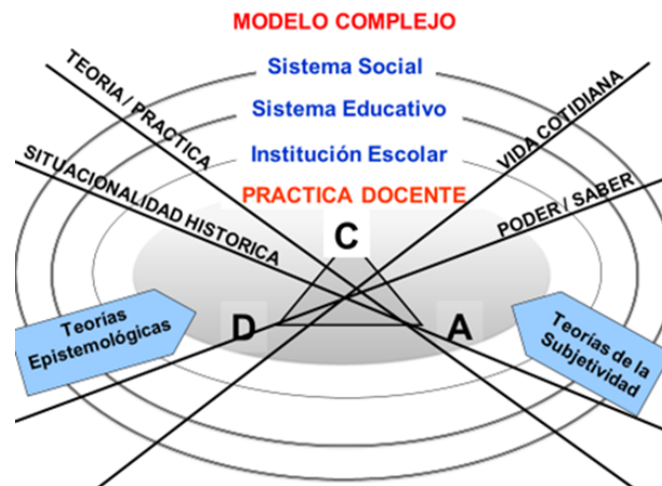


Figura 1. Modelo de pensamiento complejo²

En cuanto a la dimensión curricular, debe ser concebida desde la complejidad de la realidad situada y desarrollada en función de sus demandas y condicionamientos en alusión a la integralidad de su problemática. Por tanto, es preciso tener presente que el tema pone en debate la columna vertebral de la política académica, siguiendo a Camilloni (2016).

En la reforma curricular convergen visiones e intereses contradictorios que es preciso amalgamar. Una de ellas la podemos identificar en sentido vertical, caracterizada por la unicidad del currículo y las acciones que requiere la gestión académica para implementar los cambios, donde es factible encontrar convergencia de criterios y metodologías. Otra, en sentido horizontal, reflejada en la autonomía y diversidad de modalidades que emerge de las cátedras, donde la fragmentación disciplinar y la multiplicidad de trayectorias, hacen a la divergencia de planteos.

Este debate universitario no debe perder de vista los requerimientos de la sociedad, por ello, es interesante desarrollar las tendencias actuales en el campo del currículum y las alternativas para estructurar una respuesta pedagógica acorde con los problemas planteados. Alicia de Alba (1991) y Alicia Camilloni (2013) ilustran y reflexionan sobre un aspecto central para dejar en claro y es qué tipo de formación resulta del currículum universitario. Después de siglos de discusión, podemos concluir que existe consenso en considerar, como una de las misiones fundamentales de las universidades, a la formación de profesionales. Es en esta visión que el enfoque por competencias viene a aportar criterios y miradas que ponen en foco el desempeño profesional y lo vinculan con el currículum. Desde este punto de vista, la formación universitaria debe ser concebida como la “formación inicial” de la trayectoria. Es decir, el tránsito del estudiante en la educación superior es una primera etapa que los habilita al ejercicio profesional. Posteriormente, es pertinente considerar una segunda etapa, llamada de “desarrollo profesional”, que se

² Fuente: Guyot, V. Seminario Problemas teóricos-epistemológicos de la ciencia y la tecnología. Maestría en Docencia Universitaria. FHUC UNL. 2021

contextualiza en la vida de trabajo y se vehiculiza en las organizaciones donde los graduados materializan sus experiencias laborales.

Complementariamente, la sociedad del conocimiento propone el desafío de formarse a lo largo de la vida, con la necesidad de aprender, desaprender y reaprender para adecuarse a condiciones en permanente cambio. Esto implica desarrollar una competencia clave que tiene que ver con la metacognición: “aprender a aprender”. Esta capacidad de autoaprendizaje es la competencia más relevante de la formación, concepto que Dewey (1978) sintetiza en “aprender haciendo”.

El currículum por competencias pone en valor a las competencias profesionales como punto focal del saber hacer del aprendizaje universitario, como etapa preparatoria para el ejercicio competente de la profesión. Este cambio de paradigmas nos induce a ingresar en un nuevo escenario, bajo otras pautas, que recoge con precisión Linaza Iglesias (2002): “El buen maestro es aquél que nos sitúa en el límite de lo conocido y nos anima a seguir. No es sólo una pedagogía centrada en el estudiante, que parte de lo que todavía no sabe para proporcionarle un conocimiento ya hecho, sino un esfuerzo por establecer un auténtico intercambio de comprensión entre profesor y estudiante. Es más importante la interpretación y la comprensión que la acumulación de datos, o que lograr una gran habilidad, en cualquiera que fuera la disciplina”.

Para ello, la formación por competencias se reconfigura desde una perspectiva basada en la teoría de la pedagogía por objetivos, con un carácter marcadamente conductista, hacia una versión socio-constructivista que expresa otra forma de interacción entre los sujetos educativos, que tiene eje en el estudiante y está centrada en el aprendizaje.

Contemplando el modo en que este enfoque tomó vigor hace más de 20 años, hizo pensar que el núcleo de la política educativa se orientaba, en todos sus niveles, a migrar de los contenidos a las competencias. Tomando el pensamiento de Young (2013), era válido preguntarse si estábamos frente al fin de las disciplinas y la estrategia de implementación iba a lograr el reemplazo de un modelo por otro. Su evolución ha demostrado, en realidad, que no.

Sin embargo, en las carreras de ingeniería este enfoque fue ampliamente aceptado, cuya manifestación se hace visible a través del accionar del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI). Por lo tanto, es de esperar que en este ámbito su puesta en práctica sea mayoritaria y se profundicen rasgos que ya están presentes en los currículos actuales sobre las competencias profesionales.

El análisis de la aplicación del enfoque permite inferir que no hay una contradicción entre un enfoque disciplinar y otro por competencias, sino que aparecen complementarios, siendo que lo importante es superar el carácter enciclopedista de la formación centrada en contenidos. Por ello, se visualiza una mixtura para convivir con otros enfoques pedagógicos y producir un equilibrio entre la formación general, básica y aplicada.

En función de lo expuesto, el análisis de la dimensión curricular nos permite inducir que el diseño del currículo es recomendable que esté regido por la impronta disciplinar en la fase inicial y las competencias en la fase final, con una etapa de transición intermedia que incorpore a la educación experiencial y la educación por valores en todo su recorrido, con la necesidad de consolidar la incursión de las prácticas preprofesionales en el mercado laboral y la inclusión del estudio autónomo en la carga horaria del currículum.

Desde la dimensión pedagógica, una de las características de la enseñanza de la ingeniería es que se materializa, principalmente, a través de docentes que provienen de sus campos profesionales, desde un saber adquirido con origen en la academia y desarrollado posteriormente en la profesión, para ser traídos luego, nuevamente, a la reflexión del ámbito académico, con la idea de transmitir esos saberes enriquecidos por la experiencia profesional. Por ello, la formación docente para estos casos está dirigida a lograr un equilibrio entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, sabiendo que nuestro mayor desafío es que las prácticas de enseñanza permitan movilizar el aprendizaje de los estudiantes, reflejar sus realidades y satisfacer sus expectativas.

Coincidimos en el criterio de Amieva (2020) en cuanto a la enseñanza de la ingeniería: "... una visión instrumental de la didáctica, donde existe la posibilidad de incorporar saberes que fluctúan entre la formación académica y la formación profesional. Ello valida la centralidad del saber disciplinar en las prácticas docentes, ausencia de saber didáctico y capacitaciones pedagógicas que representan un primer reconocimiento de otras dimensiones de análisis y una apertura hacia la profesión docente."

Por último, la dimensión institucional nos muestra que el rediseño curricular traerá aparejados cambios en la política académica y sus instrumentos de aplicación. El caso de estudio evidencia un involucramiento de toda la institución, donde se verifican criterios que hablan de un modelo racional para la toma de decisiones, con una participación segmentada de los distintos sectores de la comunidad académica en la construcción de consensos, que deberá ser pensado en términos de continuidad.

Este conjunto de dimensiones de abordaje para implantar los paradigmas de la educación por competencias, como paso clave para su efectiva internalización, debe inducir a la comunidad académica de FICH UNL a discutir y consensuar un conjunto representativo de competencias generales que gire en torno a un nuevo concepto, ya no como capacidades aplicables al campo profesional, sino como saberes asociados a la formación de la persona, complementarios y enriquecedores del estudiante en el marco de su carrera, como herramienta para incorporar los saberes profesionales, los saberes sociales y las relaciones humanas en la formación universitaria.

Es muy interesante la perspectiva que al respecto nos aporta Giorgi³ en la entrevista que le hicimos para la tesis: "... Creo que son habilidades de la vida en general, no son habilidades específicamente dentro del campo profesional o del empleo. ..., son competencias y habilidades que puedes aprovechar en cualquier ámbito de la vida, o sea, una persona que tiene habilidades de persuasión, lo va a tener en su grupo de amigos, en su familia y lo va a tener en su trabajo. Es muy difícil que una persona tenga una competencia en cierto nivel en un ámbito y no en el otro."

Como síntesis, el tema central de este estudio pone en perspectiva un enfoque donde las competencias no tienen que ver sólo con lo profesional sino, también, con lo vivencial y lo educativo, por lo cual, es importante repensarlo desde su carácter pedagógico.

³ Giorgi, Gustavo. Director de Human Touch (Consultora de Recursos Humanos, Argentina). Entrevista Tesis de Maestría en Docencia Universitaria de Pablo Serra Menghi. Anexo II-10, pág. 13

Reflexiones sobre el caso de estudio

La FICH UNL, como caso de estudio, es ejemplo para las restantes terminales de ingeniería en el país y Latinoamérica, cuya planificación y gestión estratégica deja aprendizajes para ser replicados en otras experiencias comparables.

Los planes de estudios resultantes son el principal producto del rediseño curricular y su orientación hacia las competencias profesionales de la ingeniería es el aspecto diferencial. Los nuevos diseños se asientan en las experiencias de los Planes vigentes; en la evolución de los estándares de acreditación de segunda generación; en la definición de las nuevas actividades reservadas (AARR) y en las mejoras institucionales de UNL y FICH. En función de ello, la malla curricular es recomendable organizarla desde los alcances del título (AATT) hacia los espacios curriculares, tomando como referencia el perfil y competencias de egreso del recién graduado. La construcción se recomienda con un diseño inverso al aplicado en el currículum disciplinar tradicional.

Para validar esta visión la investigación ha buscado recuperar una diversidad de opiniones calificadas de protagonistas de la vida académica y profesional. Para ello las entrevistas fueron una herramienta para relevar información y criterios, tomando como referencia a los actores consultados en el Proyecto Tuning AL, adaptándolos al caso.

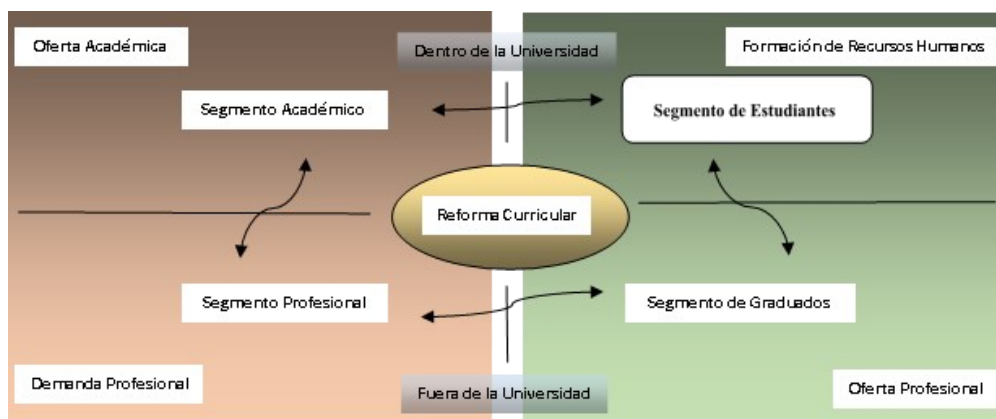


Figura 2. Relevamiento de opiniones especializadas⁴

Esta investigación tuvo presente una cuestión asociada a la innovación educativa como es la introducción de las competencias generales, instancias de formación entendidas como saberes asociados a la formación de la persona y su comportamiento en la sociedad, una forma de incorporar los saberes sociales que es, en general, un déficit de los currículos profesionales, más vinculados a los saberes técnicos.

En este caso, la noción de competencia no tiene que ver sólo con lo profesional sino es preciso ampliarlo a una visión educativa, por lo cual, es importante repensar el esquema de competencias desde su carácter pedagógico. A la vez, la división de competencias entre genéricas y específicas propuesta por el Proyecto Tuning, demanda una etapa de resignificación para incorporarlos al currículum desde otra perspectiva, fortaleciendo motivaciones de la persona que se relacionan con el “ser”.

⁴ Fuente: Elaboración Propia.

Desde esta visión, es pertinente rescatar la definición de competencias de María Zalba (2010): "... un saber y un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana. Algunas competencias se adquieren por la simple experiencia de vida y otras, exigen un trabajo pedagógico formal."

Llevando estos paradigmas a su aplicación concreta, desde nuestra cátedra se puso en marcha un proceso de innovación educativa implantado a partir de nuevas prácticas docentes en las asignaturas a cargo, con una etapa de transición metodológica seguida de una fase de consolidación. En ese sentido, la plataforma educativa fue una bisagra de transformación para la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como desde lo metodológico lo fue la introducción del "método de caso", para trabajar casos reales de aplicación en ingeniería. Estas instancias fortalecieron aprendizajes colectivos al establecer un espacio de "trabajo con otros" orientado a generar una "comunidad de aprendizaje" en torno a un proyecto preliminar de ingeniería, lo cual permitió aplicarlo desde otra visión pedagógica y potenciar la construcción para el aprendizaje activo. Estas actividades pusieron en valor los conceptos de aprendizaje auténtico y aprendizaje significativo, dos estrategias didácticas orientadas a las prácticas de ingeniería como una primera aproximación hacia las demandas profesionales.

Finalmente, la evaluación de aprendizajes compiló diferentes estrategias para configurar una evaluación formativa, de carácter individual y colectiva, que puso el foco en exposiciones grupales de los trabajos prácticos, como instancia de presentación de resultados. Se consolidaron de este modo, las primeras experiencias de valoración sobre competencias "soft", complementarias de las capacidades "hard". Por ello, las asignaturas a cargo de la cátedra han evolucionado desde la idea de una "didáctica de autor". El motivo de la reflexión se fundamenta en dar cuenta de las decisiones tomadas en las diferentes instancias del proceso educativo, conformando y entretejiendo una modalidad propia de la mediación pedagógica. En esta cuestión, recuperamos a Litwin (1999), cuando plantea al respecto: "El modo particular que despliega el docente en su clase, con el objeto de favorecer la construcción del conocimiento, la organización y gestión de la clase, las decisiones referidas a qué enseñar y cómo enseñar están orientadas por sus propias configuraciones didácticas".

Como estrategia nos acercamos a la teoría sociocultural de Vigotsky bajo el concepto de la zona de desarrollo próximo, con un criterio "socio-constructivista", donde la experiencia configura una "comunidad de prácticas" que trabajaron en torno a resolver casos de ingeniería que reproducen, en el ambiente académico, situaciones típicas del ejercicio profesional, adecuando las exigencias y alcances a los aprendizajes de estudiantes avanzados próximos a graduarse.

Estrategias de intervención

El gran desafío para la implementación del enfoque por competencias es recuperar aquellos aprendizajes que se dan fuera de las aulas y enriquecer las vivencias educativas desde las prácticas sociales y profesionales. El problema de falta de conocimiento

acerca del “perfil de empleo” ha sido una debilidad del currículum universitario y esta experiencia no es la excepción. Por ello, las intervenciones deben orientarse a sistematizar estudios para conocer el “Perfil del Profesional” que sirva de base para establecer el “Perfil de Egreso”.

Hasta aquí tenemos es un perfil fijado por las universidades concebido desde los saberes académicos y como innovación se plantea repensar el perfil incorporando la perspectiva profesional. En otras palabras, consideramos que el perfil de empleo es el que modela el perfil profesional y recomendamos un diseño invertido para su inclusión curricular, manteniendo la centralidad en la formación de la persona, como razón de ser del proceso educativo.

Recuperando el planteo de Díaz Barriga (2006), referido a las etapas de la formación de competencias profesionales, cita a Roe⁵ quien hace referencia a la temporalidad en su proceso evolutivo: existe una etapa básica, adquirida en la academia; una inicial y una avanzada incorporada en la profesión. En este aspecto, interpreta que los primeros 5 años son aquellos pasos que el profesional requiere apoyos para potenciar su desempeño y los siguientes se encamina hacia un ejercicio experto.

En síntesis, la clave que potencia el enfoque radica en reducir la brecha entre las competencias de egreso de un graduado universitario al recibirse, que se ponen de manifiesto en los dos últimos años de formación, y las competencias profesionales que desarrolla el joven graduado en ejercicio, en sus cinco primeros años de aprendizaje profesional, donde se registra un cambio sustancial de sus capacidades.

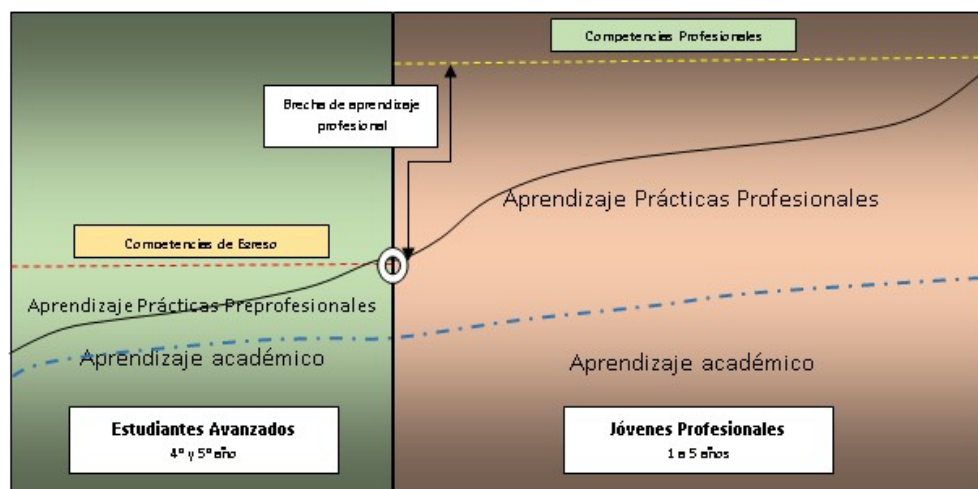


Figura 3. Curva de aprendizaje profesional⁶

Conclusiones

El diseño curricular que deriva de la aplicación del enfoque por competencias nos remite a conformar una malla curricular organizada desde los AATT hacia los espacios

⁵ ROE, R (2003). “¿Qué hace competente a un psicólogo? Papeles de Psicólogo. Revista oficial del Colegio de Psicólogos N° 83. México.

⁶ Fuente: Elaboración Propia

curriculares, siguiendo un diseño invertido, donde los dos últimos años de formación son particularmente relevantes para orientarlos a la demanda profesional. Entendiendo que los estándares preservan la duración formal y la carga horaria actual, es importante introducir en ello el trabajo autónomo como criterio para reflejar los tiempos reales del estudiante, un aspecto relevante para la convergencia de las trayectorias educativas teóricas y reales que se verifican en los alumnos.

En resumen, el estudio de caso lleva implícito como criterio ordenador reducir la carga horaria en los espacios curriculares de los Bloques de las Ciencias Básicas y de las Tecnologías Básicas, mantenerla en las Tecnologías Aplicadas y aumentar en la Formación Complementaria y las Prácticas Preprofesionales, siendo estas últimas un aspecto nodal para la transición hacia el ejercicio profesional de los futuros graduados.

Agradecimientos

El trabajo final de maestría contó con el aporte de profesionales, académicos y estudiantes con destacada trayectoria, quienes hicieron aportes relevantes para la formulación de este trabajo. En particular, creo oportuno agradecer al equipo de dirección de tesis integrado por **Marta Paris** y **Marcela Manuale**, directora y codirectora.

Referencias bibliográficas

- AMIEVA, R. (2020). "Didáctica y formación docente en Ingeniería". IV Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza de la Educación Superior. Diálogo entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas". FUHC UNL.
- CAMILIONI, A. (2013). "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario". Integración Docencia y Extensión, otra forma de enseñar y aprender. Universidad Nacional del Litoral.
- CAMILLONI, A. (2016) "Tendencias y formatos en el currículo universitario". Revista Itinerarios Educativos (9), 59-87.
- De ALBA, A. (1991) "Currículum: crisis, mitos y perspectivas" México, UNAM, cap. 3.
- DEWEY, J. (1978). "Democracia y Educación". Editorial Losada. Argentina.
- DIAZ BARRIGA, A. (2006). "El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". Revista Perfiles Educativos. Vol. XXVIII. N° 111. Pag. 7-36.
- EDELSTEIN, G. (2014). "¿Qué docente hoy en y para las universidades?" InterCambios. Vol. 1. Año 1. Universidad de la República. Uruguay
- FURMAN, M. (2021). "Enseñar Distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino". Colección educación que aprende. Editores Siglo XXI. Argentina.

- GUYOT, V. (2011). “Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico”. Lugar Editorial. Argentina.
- LINAZA IGLESIAS, J. (2002) “Cambios en la concepción de educación”. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, Nº 6, págs. 105-114
- LITWIN, E. (1999). “Las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria”. Editorial Paidós. Argentina.
- MORIN, E (1999). “La cabeza bien puesta”. Editorial Nueva Visión. Argentina.
- MORIN, E. (2001). “Los siete saberes para la educación del futuro”. Editorial Nueva Visión. Argentina.
- YOUNG, M. (2013) “Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico”. Stubrin A, Díaz N. (compiladores). Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario. Ediciones UNL, Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
- ZALBA, E. (2010). “La experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo en el desarrollo curricular por competencias. Aspectos Metodológicos.” Gutiérrez, N. y Zalba, E. – Educación Basada en Competencias. Desarrollos conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otros enfoques. EDIUNC. Argentina.