

Tensiones, problemas y vacancias de la enseñanza en universidades del conurbano bonaerense

Autores:

- Molinari, Andrea (UPE, UBA) - amolinari@upe.edu.ar.
- Berenstein, Diego (UPE, UNLu, CBC/UBA,) - dberenstein@upe.edu.ar.
- Micele, Carla (UPE, UNLa) - cmicele@upe.edu.ar.
- Abrego, Lisandro (UPE, UNaB) - labrego@upe.edu.ar.
- Cordero, Mauricio (UPE, UBA) mcordero@upe.edu.ar

Un marco posible para el problema de la enseñanza en la educación superior

El sistema universitario argentino ha experimentado, principalmente en las últimas décadas, un crecimiento significativo. Hacia el año 1995 el sistema estaba conformado por 37 universidades públicas nacionales, 5 institutos universitarios públicos, 38 universidades privadas y 5 institutos universitarios privados (Haberfeld, Marquina, Morresi, 2018). Sin embargo, el actual sistema universitario argentino está conformado por 57 universidades públicas nacionales, 6 universidades públicas provinciales, 52 universidades privadas, 4 institutos universitarios públicos nacionales, un instituto universitario público provincial, 16 institutos universitarios privados y un instituto universitario internacional, tal como indica la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2022-2023 de la Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano (2024). El período 2007-2015 representó el momento de mayor expansión del sistema universitario público (Strah, 2018) donde se crearon por ley un total de 24 instituciones universitarias públicas.

El período de expansión fue acompañado por una serie de transformaciones de carácter legal y normativo en la educación de la Argentina. Por un lado, la obligatoriedad de la educación secundaria sancionada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 que, tal como afirma Rinesi (2015), resulta en un factor que colabora en que a muchos estudiantes de nivel secundario se les represente la posibilidad efectiva del derecho de continuar sus estudios en el nivel superior. Y por otro lado, la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N° 27.204 del año 2015 (conocida como Ley Puiggrós) que modifica los artículos 1, 2, 7, 50, 58 y 59 e incorpora los artículos 2 bis y 59 bis en la Ley de Educación Superior N° 24.521 para establecer la gratuidad de las carreras de grado en las instituciones de educación superior estatales, prohibir el arancelamiento y definir el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior.

En el Anuario de Estadísticas Universitarias 1999-2000, publicado por la entonces Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002), se realiza una comparación de datos entre los períodos 1989/1990 y 1999/2000. Según este informe, en 1989, el número de inscripciones en carreras de grado en universidades nacionales ascendía a 170.619 estudiantes. La, ahora, Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano (2024) reporta que, para el año 2022, las inscripciones en carreras de pregrado y grado en instituciones de educación superior estatales llegaron a 543.041 estudiantes, lo que refleja un notable incremento en la cantidad de estudiantes que accedieron a la educación superior en las últimas tres décadas. No obstante, la diferencia entre inscripciones y egresos presenta una voz de alarma, ya que, durante el período 2012-2022, mientras las inscripciones aumentaron un 69,8%, el número de egresos resultó en un 32% (Ministerio de Capital Humano, 2024).

Por lo tanto, queda conformando así un escenario que evidencia la presencia de universidades en nuevos territorios cuyos estudiantes dan cuenta de una heterogeneidad resultado de múltiples variables, entre ellas, trayectorias estudiantiles y laborales disímiles, muchas veces singulares, que encuentran una nueva opción de futuro en los estudios universitarios. Esta situación demanda atención por parte de las instituciones respecto a la calidad de su oferta, a las características de sus diseños curriculares y su desarrollo, a la gestión, a los procesos de evaluación institucional, a las prácticas de enseñanza, a la formación continua del profesorado, a los recursos materiales y a la infraestructura (Marquina, 2011).

Todos estos cambios se han dado en un marco de ampliación de derechos y democratización de la educación superior que se contrapone a aquellos posicionamientos que intentan imponer una visión de la educación universitaria concebida como mercancía, como bien transable y comerciable en el ámbito de los servicios (Rinesi, 2015; Molinari, 2017). La Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) de la UNESCO IESALC (2008) que se realizó en Colombia en el año 2008, explicita en su declaración que la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social que debe ser garantizado por los Estados. Y en dicha declaración afirma que:

El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes (p.12).

Principalmente a partir de 2010, este escenario regional promovió un debate en torno a lo que supone una verdadera democratización de la educación superior. Es fundamental atender el planteo de Rinesi (2015) cuando afirma:

Sin embargo, es evidente que esa mera garantía “negativa” (esa pura ausencia de exclusiones en la puerta de entrada de la Universidad) no puede confundirse con lo que aquí más bien querría pensar como una garantía “positiva”, efectiva, activa, del derecho a la Universidad de los jóvenes que aspiran a estudiar en ella. Que no solo tienen que poder entrar (ese piso mínimo del “derecho a la Universidad” que aquí estamos tratando de pensar [...] sino que tiene que tener, después de haber entrado, el derecho a aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable. *Todo eso* (y no apenas el mínimo y preliminar derecho “a intentarlo”) es lo que aquí estoy llamando “derecho a la Universidad” (p.65).

Dentro de las implicancias de este debate, se destacan aquellas que, en términos de política, se refieren a la implementación de mecanismos de ingreso, permanencia y egreso (Marquina, 2011). Las políticas desarrolladas durante el período analizado, tanto a nivel de las políticas públicas como en el sistema universitario, se han enfocado en abordar el escenario planteado, priorizando, en general, el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles.

En esta línea, pueden reconocerse políticas, dispositivos y estrategias de acompañamiento, según el nivel de definición, sean éstas nacionales o institucionales. Dentro de este último nivel se pueden reconocer aquellas orientadas al acceso o umbral, aquellas de continuidad, y otras de pasaje al campo profesional; las que su vez se clasifican en aquellas de carácter económico -en la medida que ofrecen ayudas financieras o materiales-, de carácter curricular – en tanto están previstas en los planes de estudio- o extracurriculares –para las que obedecen a estrategias más flexibles ligadas a las decisiones de la gestión.

Entre las políticas que cuentan con apoyo financiero y denominamos de tipo económico, se encuentran aquellas impulsadas por los niveles centrales de gobierno (becas, boleto estudiantil, conectividad). Estas políticas, que en su mayoría tienen como actor directo al estudiante, al contar con financiamiento sostenido suelen tener mayor estabilidad. El problema sucede cuando no se vuelven autosustentables, el financiamiento desaparece como producto de un cambio en las prioridades de las políticas públicas y la acción cae en consecuencia.

En cuanto a las políticas institucionales curriculares, puede señalarse que se articulan en torno a dos ejes fundamentales. El primero se orienta hacia la formulación de los planes de estudios, enmarcándose en la Ley de Educación Superior, la normativa de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y los acuerdos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y del Consejo de Universidades (CU). Estos planes han experimentado una evolución progresiva hacia una mayor flexibilidad, incorporando elementos como cursos electivos u optativos, programas de intercambio, prácticas profesionales tempranas, proyectos interdisciplinarios y sistemas de créditos. Estas innovaciones, se proponen alentar ofertas más ajustadas y acordes a los intereses y particularidades de las y los estudiantes, tornando más accesible su recorrido académico. Asimismo, estas políticas tienden a fomentar la articulación entre diversas áreas del conocimiento y a promover una formación universitaria integral que trasciende la especialización del campo disciplinar. El segundo eje se centra en el desarrollo curricular, abarcando mecanismos de seguimiento y evaluación continua de los planes de estudio. Estos procesos permiten la identificación temprana de dificultades o necesidades específicas del alumnado en relación con la propuesta, posibilitando intervenciones oportunas y ajustes curriculares. Es importante destacar que estas intervenciones no siempre desembocan en reformas estructurales de gran envergadura, sino que pueden manifestarse como cambios focalizados.

Las estrategias que las universidades se dan por fuera de las definiciones curriculares para acompañar a las trayectorias estudiantiles responden, frecuentemente, a problemáticas situadas, dificultades que emergen a partir de situaciones concretas, que son leídas por la institución como problema. Mantienen un carácter más flexible en relación con los planes de estudio y ese mismo carácter, muchas veces, dificulta su institucionalización. Ocurre, también, que son ofertas de asistencia voluntaria para las y los estudiantes lo que las vuelve opcionales y suele limitar su alcance.

El reconocimiento de que las trayectorias académicas de los estudiantes no son sólo responsabilidad de ellos, sino que inciden tanto dimensiones pedagógico-didácticas, curriculares, institucionales como de infraestructura ha favorecido que, en muchas universidades, se cree un espacio específico de pedagogía universitaria dentro de la organización. Estos espacios presentan una gran diversidad de funciones pero cobran sentido en una política común que es la de ayudar a los equipos docentes a pensar en la enseñanza en función de su experticia y los estudiantes, no cualquier estudiante, sino esos, los que están en la universidad.

Aún así y con este explícito sentido, el saber pedagógico y didáctico todavía enfrenta resistencia en las universidades, probablemente debido a la fuerte tradición de valorar el dominio sobre un campo específico del saber por encima de la enseñanza (Lucarelli, 1996). Esta tradición, sostenida por la idea de que un buen educador es intuitivo y que las disciplinas son inherentemente transmisibles (Tardif, 2009), ha sido cuestionada por la didáctica y la pedagogía (Camilloni, 2018; Edelstein, 2000; Pierella, 2017, Steiman, 2008), lo que impulsó el debate sobre la formación docente universitaria en el contexto de ampliación de derechos en la educación superior.

La pedagogía universitaria. Una entrada institucional para abordar la enseñanza

El campo de la pedagogía universitaria (Kemmis, 1993; Lucarelli, 2009; Nassif, 1959) se configuró a partir de políticas orientadas a la organización de espacios de gestión relacionados con las prácticas docentes y la enseñanza en la educación superior. Sin embargo, estas iniciativas suelen ser fragmentadas, respondiendo principalmente a necesidades puntuales de carreras o facultades, sin llegar a consolidarse como políticas académicas integrales de alcance institucional. Esto resulta en un campo heterogéneo y escasamente sistematizado y según Morandi (2022), estas características reflejan el lugar secundario que, históricamente, ocupa la formación docente en la educación universitaria.

A pesar de esta situación, numerosas investigaciones (Ceresani y Mórtola, 2018; Ezcurra, 2011; Zabalza, 2008) subrayan la necesidad de crear espacios específicos para el desarrollo de la pedagogía y de la didáctica universitarias y en esa línea destacan la importancia de la relación entre enfoques de enseñanza, aprendizaje, contenidos y procesos evaluativos. Aunque existen alternativas valiosas como especializaciones y maestrías en docencia universitaria, es necesario explorar otras estrategias para abordar la formación docente por fuera de las opciones más tradicionales. Esto implica considerar formatos situados donde se trabajen los componentes críticos de la enseñanza y propicien una formación docente más adaptada a los contextos específicos de cada universidad. El desarrollo de acciones coherentes con la concepción de la educación superior como derecho está intrínsecamente vinculado a las prácticas docentes y especialmente a las de enseñanza, con lo cual, revisarlas dentro de la universidad se vuelve necesario en la medida que pueden potenciar u obstaculizar la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Un ejemplo significativo de esta realidad se observa en las universidades del conurbano bonaerense, que experimentaron una notable expansión en las últimas décadas. Estas universidades han implementado un conjunto diverso de acciones orientadas a apoyar las trayectorias académicas estudiantiles, lo que ha favorecido el desarrollo de prácticas institucionales que se agrupan bajo el concepto de pedagogía universitaria. Estas prácticas, centradas en mejorar las prácticas docentes, buscan sostener y acompañar las trayectorias académicas, consolidándose como políticas institucionales. Los avances en este campo son la expresión de que la enseñanza es una actividad clave para sostener las trayectorias estudiantiles, aún en la educación superior, y posicionan a la pedagogía universitaria como una política esencial para fomentar procesos de afiliación y egreso estudiantil.

En este marco, el trabajo que se presenta analiza las políticas, dispositivos y prácticas que un conjunto de universidades públicas del conurbano bonaerense, creadas en las últimas tres

décadas, han desarrollado en torno a la pedagogía universitaria. La indagación se aborda desde un enfoque que se propone dar cuenta de cómo estas iniciativas favorecen el desarrollo de acciones que contribuyen a la formación docente y a los procesos de afiliación y egreso estudiantil.

Para abordar esta problemática, la investigación se diseñó utilizando una combinación de técnicas de recolección de datos y análisis empírico. Se optó por una hermenéutica de las fuentes y corpus discursivos sobre los cuales se llevó a cabo un análisis crítico, permitiendo reconstruir teóricamente los elementos fundamentales de la pedagogía universitaria en el contexto específico de las universidades del conurbano bonaerense. El universo de estudio incluye regulaciones, dispositivos y prácticas institucionales desarrolladas en estas universidades públicas. Las unidades de análisis estuvieron conformadas por documentos políticos que abarcan definiciones y sentidos vinculados a la formación docente y la enseñanza, así como estrategias significadas por los actores universitarios. En el proceso de recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave de las universidades con responsabilidad en la gestión, con un guion preestablecido para captar las estrategias y prácticas construidas. La conceptualización y comprensión del objeto de estudio se aborda desde diferentes dimensiones de análisis, metodologías y enfoques que se combinan para dar cuenta del sentido que portan las políticas institucionales implementadas por las universidades en relación con la formación docente. El enfoque de la investigación combina una perspectiva histórico-social, orientada a comprender el contexto de producción de las políticas, prácticas institucionales y dispositivos, con un enfoque interpretativo dirigido a entender las perspectivas de los agentes vinculados a la gestión universitaria.

Sobre las tensiones, los problemas y las vacancias

La pedagogía universitaria se ha convertido en un tema relevante dentro del ámbito de la educación superior, particularmente en lo que respecta a las estrategias para mejorar la enseñanza y el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, su implementación enfrenta una serie de tensiones, vacancias y obstáculos que limitan su consolidación como un campo relevante y plenamente integrado en las instituciones universitarias. En línea con esto, se identificaron dos conjuntos de acciones vinculadas a la pedagogía universitaria: uno de carácter centralizado, impulsado por las áreas de gobierno de la universidad y orientado a la formación docente, y otro descentralizado, que surge de las necesidades puntuales que los propios docentes enfrentan en sus aulas.

Las acciones centralizadas tienden a estructurarse en programas institucionales que promueven el desarrollo de habilidades pedagógicas a través de cursos y encuentros específicos, generalmente en respuesta a demandas internas de las facultades, departamentos o carreras. Estas propuestas suelen estar organizadas de manera formal, inscriptas en áreas o programas que refieren a la pedagogía universitaria de la institución.

Por otro lado, las acciones descentralizadas dan cuenta de iniciativas docentes alineadas a la resolución de problemas concretos que se presentan en el aula. Cuando estas problemáticas logran escalar al nivel institucional, se favorecen procesos de intervención más complejos que superan fórmulas tradicionales desvinculadas del acompañamiento académico. Este segundo conjunto se identifica como el principal desafío para las instituciones, que deben definir vacancias y prioridades en la formación docente.

Continuidades en las políticas y las prácticas de pedagogía universitaria

A continuación, se presentan los principales hallazgos sobre el desarrollo de la pedagogía universitaria, tomando en cuenta los procesos de expansión institucional de las universidades públicas en el conurbano bonaerense y las tensiones inherentes a la consolidación de un espacio vinculado a la formación de los docentes de la educación superior. Cada entrada es acompañada por algunos de los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas a funcionarias y docentes investigadoras de las universidades vinculadas al área de pedagogía universitaria.

El sentido de sumar estos testimonios a los análisis es incluir la voz de los sujetos hacedores de un momento histórico con responsabilidades en la política universitaria sobre la formación docente. Darle cuerpo a la figura del actor social (Arfuch, 2002) no significa tomar sólo la dimensión individual de la experiencia. Pensar esta figura en la doble articulación entre lo individual y lo social enriquece los análisis. De este modo ingresan los relatos de las entrevistadas: acompañan los análisis y muestran las perspectivas de unos sujetos políticos que abren, generosamente, las posibilidades de ampliar la comprensión sobre estos temas.

Respecto al sistema de codificación utilizado para presentar los testimonios, se aclara que se diseñó un código que expresa el tipo de gestión de la universidad: pública nacional, pública provincial o privada (UN, UP o UPr), y la función que desempeñan las entrevistadas: funcionaria o docente investigadora (FU o DI). Los números no guardan relación con posiciones, sino que responden a un orden arbitrario. De este formato, los códigos quedan configurados de la siguiente manera: las primeras dos letras corresponden al tipo de gestión, los otros dos caracteres a la función desempeñada y, finalmente, figura el número de entrevista. En este trabajo, sólo se incluyen los testimonios correspondientes a universidades nacionales.

De este modo, de la revisión de las políticas y prácticas en las universidades estudiadas se identifican una serie de continuidades y problemáticas:

1) Incipiente desarrollo institucional. Aunque la pedagogía universitaria cuenta con varias décadas de presencia en el ámbito académico, su integración en la cultura institucional y en el colectivo docente es aún limitada. Su consolidación como campo relevante dentro de las universidades es un proceso en desarrollo, enfrentando significativos desafíos para su pleno reconocimiento.

Creo que las pedagogías universitarias y las políticas académicas cuando tenían que abordar el desafío de concretar este derecho [se refiere a la educación superior] iban a mecanismos, dispositivos ortopédicos, por fuera de las prácticas de formación: los talleres, las becas, las tutorías y demás. No tienen que ser cuestiones ad hoc a la vida cotidiana, a la formación, sino que tienen que estar inmersas en la práctica de enseñanza. Entonces, surge una política académica por excelencia que tiene que ser la formación docente continua. Y en eso la formación docente universitaria tiene todavía un terreno para ganar, mientras que en otros niveles educativos está totalmente consolidado, pero no tanto en el universitario, porque el dilema entre saber enseñar y saber la disciplina sola sigue estando vigente. Recién hace dos años creamos una dirección de Formación Docente. (UNFU1)

Es un campo relativamente novedoso [se refiere a la pedagogía universitaria], más allá de que después delimitamos si pedagogía o didáctica de nivel superior con la complejidad de estas limitaciones [...] esta aparición más o menos tardía pero al mismo tiempo es un requerimiento que empieza a ser muy potente en función de un fenómeno que atraviesa la educación superior especialmente en nuestro país, pero también en todo el continente, de fuerte masificación y crecimiento de los sistemas universitarios con un criterio más inclusivo que diversifica las poblaciones que acceden al sistema universitario. Entonces ya aquella vieja tesis de semejanza de patrones culturales, de capacidades equivalentes, etc., empiezan a movilizar el avispero y empieza la preocupación por quiénes son estas poblaciones, si podemos trabajar con estos esquemas históricos y, por supuesto, si tenemos o no una premisa política democratizadora o de inclusión efectiva de las poblaciones. (UNFU5)

Los testimonios recogen con claridad la persistente tensión entre el predominio del saber disciplinar y la necesidad de una pedagogía universitaria más consolidada y transversal. A lo largo de los años, el criterio dominante para la docencia universitaria ha sido el dominio experto de los contenidos, asumiendo que tanto docentes como estudiantes comparten capacidades similares, lo que hacía innecesaria una formación pedagógica específica. Sin embargo, el

aumento de la diversidad estudiantil y la masificación de las universidades hizo evidente que este supuesto es insuficiente. Los testimonios reflejan que, aunque la pedagogía universitaria ha comenzado a ganar terreno con la creación de áreas destinadas a la formación docente, todavía queda mucho por hacer para que estas políticas sean parte integral de la cultura institucional (Morandi, 2022). El reto, ahora, sería transversalizar las perspectivas pedagógica y didáctica en las prácticas diarias, de modo que el acompañamiento y la accesibilidad no se perciban como acciones aisladas, sino como parte fundamental de la enseñanza universitaria, capaz de responder a las nuevas demandas educativas (Pierella, 2017).

2) Obstáculos en la implementación. La integración de las propuestas de pedagogía universitaria en la práctica docente enfrenta varios obstáculos. Uno de los principales es la escasa participación docente, lo que limita la discusión sobre nuevas prácticas. Además, la libertad de cátedra, aunque esencial para la autonomía académica, a menudo se interpreta de manera que dificulta la incorporación de prácticas docentes planteadas en las propuestas institucionales. Esta situación se agrava por las condiciones laborales de muchos docentes, quienes, con dedicación simple, se encuentran limitados en tiempo y recursos para participar en actividades de formación.

Se preocupan por algunas cuestiones [los docentes] cuando los indicadores de rendimiento académicos son desfavorables, pero nunca los van a linkear con alguna cuestión de la práctica de enseñanza, siempre hay algún déficit de los estudiantes. Lo que observamos, por ejemplo, en indagaciones que hacemos sobre cómo se enseña en cada área, si uno va al área de las Ciencias Sociales tenés el 90% de las estrategias docentes sustentadas en oralidad. Si uno le pregunta -nosotros hemos hecho esas indagaciones- a los docentes de Sociología, Antropología, Ciencias Políticas y toda el área de las Ciencias Sociales qué usás para enseñar y la respuesta es “estar hablando dos horas”; y luego van al práctico y leen, “y les hago una guía” y entonces vamos entre la oralidad y una guía, un cuestionario y ahí terminó la didáctica. (UNFU1)

Probamos con todas las modalidades: acortamos los cursos; trabajamos con trayectos que formaban los módulos, porque lo que veíamos es que había mucha inscripción y muy poca permanencia de los y las docentes. No lo terminaban, no entregaban los trabajos y los dejaban por la mitad. Yo creo que hay ahí un conflicto entre el tema de la libertad de cátedra y el considerar qué hace el docente dentro de su aula. (UNFU3)

Bueno, ¿y qué pasa si a vos te dicen, tu cargo son seis horas semanales?... entonces tenés dos comisiones de tres horas... pero esos son tiempos de trabajo frente a los estudiantes, horas de clase. Todo el tiempo del armado de materiales virtuales, de correcciones, de reuniones de equipo para

pensar estrategias...bueno, hay todo un trabajo que no está ahí, que es necesario que se haga, y si no se hace, los que más lo van a sufrir son los estudiantes, o por lo menos algunos estudiantes que necesitan de otros acompañamientos del docente. (UNDI1)

Los testimonios revelan que el desarrollo de las trayectorias estudiantiles no puede reducirse a la relación docentes-alumnos, tampoco en la universidad. Aunque los docentes y la enseñanza son factores centrales, es insuficiente para comprender plenamente el fenómeno sin tener en cuenta las condiciones institucionales y laborales que los enmarcan. Los modos de contratación, especialmente en el caso de jóvenes docentes, las exigencias de las carreras científicas y la falta de reconocimiento, tanto material como simbólico, de la enseñanza y la formación pedagógica (Marquina, 2021), restringen las posibilidades de acompañar adecuadamente a los estudiantes, desarrollar materiales didácticos o participar en actividades de formación continua. Desde una perspectiva institucional es fundamental reflexionar sobre cómo estas barreras estructurales inciden en la enseñanza y en las trayectorias académicas de los estudiantes. La pedagogía universitaria no puede depender solo del esfuerzo individual de los docentes.

3) Baja valoración de la formación didáctica ligada a la carrera docente. La docencia, a pesar de ser una función central de la universidad, queda desplazada en el sistema de valoración en el acceso a los cargos, lo que refleja un desequilibrio en el sistema de legitimación académica.

No es sencilla la respuesta, porque nos hemos topado a lo largo de estos años con autoridades de la universidad que consideraban que la pedagogía era una mala palabra; que el curriculum era una porquería, que nosotros hablábamos en difícil; que a veces éramos una molestia porque interpelábamos [...] La enseñanza universitaria, todavía -y en los concursos se vislumbra con mucha claridad- valora o sobrevalora los saberes profesionales o los saberes académicos vinculados con la disciplina que se enseña, y se subvalora lo pedagógico. Si bien hay una puntuación en el concurso acerca de la clase, la clase se evalúa desde el desarrollo de contenidos. (UNFU3)

En el sistema de legitimación habría que revisar el peso de la enseñanza como función de la universidad porque se han generado sistemas de incentivos por investigación que inciden en el cumplimiento con esos requisitos de investigación y extensión. Pero la enseñanza sigue siendo poco valorada dentro del sistema. Es como la razón de ser del profesor universitario, pero al mismo tiempo lo que menos peso tiene. Entonces pesa el posgrado, pesa la investigación, las medallas, pero ser un buen docente no aparece con una alta valoración. (UNFU5)

En los concursos de cargos universitarios, en cualquiera de las categorías docentes, la formación didáctica es poco valorada. Esto refleja una priorización de otros aspectos, como la investigación y la producción científica, por encima del reconocimiento de la calidad en la enseñanza. Se privilegia un modelo de reconocimiento orientado hacia la investigación, incentivado por sistemas de evaluación que no consideran de manera suficiente la importancia de la enseñanza en la formación universitaria. El prestigio está mayormente ligado al posgrado, las publicaciones y los logros científicos (Pérez Centeno y Aiello, 2021; Walker, 2020). Además, cabe señalar que, con la profesionalización de las universidades, si bien la enseñanza es una función central, la docencia universitaria es la única para la cual no se requiere un título específico.

4) Fragmentación en el enfoque pedagógico. Existe una cultura institucional universitaria que, la mayoría de las veces concibe a las cátedras y las materias de las carreras de forma fragmentada y desconectada de un plan de estudio transversal y global. Por ende, también se desconectan de las trayectorias estudiantiles y de la relevancia del perfil de egreso para pensar la coherencia y cohesión de las propuestas.

A lo largo de este tiempo se han realizado diferentes acciones que tienen que ver con fortalecer la propuesta pedagógica y didáctica de la universidad, y se han documentado de diferentes formas. En relación con los equipos docentes, siempre lo que se hizo es una primera reunión virtual con los y las docentes ingresantes, a comienzo de cada cuatrimestre en marzo y agosto. Ese primer encuentro es para contarles sobre la mirada, sobre la pedagogía que queremos construir en forma conjunta, contarles lo que ya se estuvo haciendo y a su vez abrir el diálogo para que nos cuenten con qué vienen, qué tienen ganas de aprender y qué es lo que ya saben. (UNFU2)

Eran profesionales destacados en sus disciplinas, pero no tienen una formación docente, no tienen una práctica académica, por eso les costaba mucho llevar adelante, por ejemplo, en un formato programa, aquello que daban en el aula y que ese programa fuera no solamente un requisito entregado a las autoridades de su departamento y luego a la Secretaría Académica, sino primero una herramienta para el estudio, una guía para el tránsito de la materia por parte de los estudiantes y al mismo tiempo una idea de planificación. (UNFU3)

La atención de los docentes sobre los temas de enseñanza es muy desapareja. Desde el no tener en cuenta que hay algo así llamado proceso de enseñanza, o sea, la cuestión más precaria que te imagines, es decir que alguien por exposición o cercanía a la ingeniería -digo la ingeniería

por dar un ejemplo- se va a impregnar por sí mismo de todo ese saber.
(UNFU6)

El tipo de curriculum por asignaturas independientes que se encuentra con frecuencia en las universidades impulsa un tipo de trabajo pedagógico más libre (Camilloni, 2007), sin embargo deja a los estudiantes la compleja tarea de integrar el conocimiento. Por otro lado, el trabajo docente universitario resulta del encuentro entre el campo de la docencia y el de las profesiones. Estas últimas fragmentan al cuerpo docente en términos de saberes específicos, estrategias de enseñanza, construcción y comunicación del conocimiento y jerarquías (Walker, 2020). Los testimonios evidencian esta fragmentación dentro de las universidades, destacando la falta de previsiones y el escaso lugar que encuentra el desarrollo curricular. Esta situación se traduce en enfoques desarticulados, donde las materias suelen impartirse sin una estructura coherente que favorezca el aprendizaje. La ausencia de reflexión en torno a estos aspectos suele agravar el problema.

5) Fortalecimiento de las didácticas específicas. La Didáctica del Nivel Superior como disciplina teórica especializada en el estudio de las prácticas de enseñanza en este nivel educativo no puede asumirse desvinculada de una concepción de pedagogía, de los enfoques de enseñanza o sin preguntarse sobre cómo aprenden sus estudiantes (Camilloni, 2007). Clásicamente, la didáctica ha sido asociada con los eventos que ocurren en el aula, pero estos no pueden comprenderse plenamente sin un enfoque contextual que considere tanto las reglas institucionales como los desafíos específicos que plantea la enseñanza de cada campo disciplinar. En este sentido, la variedad que se inscribe en el concepto de especificidad hace que se juegue en este nivel una doble perspectiva, las de las disciplinas o campos profesionales y la propia del nivel.

Después se empezaron a hacer reuniones abiertas a todos los y las docentes en función de algunas temáticas específicas, así cada uno se anota en función de sus saberes, porque lo que nos pasa a muchos con relación a la didáctica y, sobre todo en la propuesta didáctica con tecnologías, es que hay saberes diversos e intereses distintos también en la universidad. Entonces se reúnen el docente disciplinar con alguien del equipo pedagógico de la Secretaría Académica con la intención de pensar en conjunto algunas propuestas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, repensar la evaluación y pensar dinámicas distintas que ayuden y acompañen a la trayectoria estudiantil. (UNFU2)

También es cierto que la pregunta que hay que hacerse es cuánto se ha desarrollado una didáctica del nivel superior. Las didácticas contemporáneas tienen algún desplazamiento de la didáctica general

desde las didácticas fuertemente normativas de carácter etnográfico, normativo, etc., a otro tipo de estudio y las didácticas específicas bastante más desarrolladas, pero muy desarrolladas en relación con la enseñanza primaria y secundaria, y no tanto una didáctica de las formaciones profesionales. Entonces me pregunto si no es una deuda que tenemos y que es producto de este desarrollo tardío también. (UNFU5)

Aunque se reconoce el trabajo incipiente entre equipos interdisciplinarios que integran a docentes disciplinares y equipos pedagógicos, la pregunta clave que persiste es hasta qué punto se ha desarrollado una didáctica específica del nivel superior. Si bien estos esfuerzos son un paso significativo, aún existe una deuda en la consolidación de un enfoque didáctico para la educación universitaria que contemple tanto las particularidades de las disciplinas como las necesidades del campo profesional. La didáctica del nivel superior podría apoyarse en una perspectiva generalista, fundamental para la comprensión de algunas problemáticas, y atender los desafíos específicos de los lenguajes especializados, el conocimiento práctico y la codificación del saber en cada campo. Este desarrollo tardío refleja la necesidad de avanzar hacia un modelo pedagógico que no solo se pregunte por la enseñanza, sino que también incluya la reflexión sobre el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en un entorno educativo cada vez más complejo y diverso.

6) Nuevas demandas a la formación docente. La enseñanza remota durante la pandemia del COVID-19 propició que muchos docentes, en varios casos por primera vez, se acercaran a instancias de formación en didáctica con TIC. Esto permitió introducir aspectos didáctico-pedagógicos en la enseñanza, anteriormente no considerados prioritarios.

La pandemia nos obligó a utilizar más recursos que ayudaran al aprendizaje; nos puso contra la pared para ver cómo transformábamos lo que dábamos en el aula de ladrillo al revés en el aula virtual. Pero así y todo, durante la pandemia hubo muchas limitaciones en los docentes que consideraban que su tarea era subir un pdf al aula, que no había otras estrategias, o el Zoom de cuatro horas. No creo que la pandemia haya servido para poner en cuestión las prácticas, porque el que daba clases expositivas de cuatro horas, daba un Zoom de cuatro horas en la pandemia. Lo que sí me parece es que, ante la desesperación de la crisis en la que todos nos encontrábamos, el momento ayudó a compartir experiencias, ayudó a pedir ayuda y ahí se abrió un poco más. (UNFU3)

[...] sí hay algo que me parece interesante pensar y es la introducción de las aulas virtuales, los recursos tecnológicos por la necesidad de conectarse con eso de organizar las cosas en un aula. A veces porque los equipos de los campus virtuales tienen pedagogos interpela algunas cosas,

como “no sabría hacerlo si no tuviera esta mediación” y hay algunos requisitos y eso moviliza a introducir la dimensión pedagógica con el falso supuesto de que es por razones tecnológicas o de uso de la herramienta y, eso también hay que desmitificar, son cuestiones de didáctica elementales, pasa por algo más de base que es cómo enseñar. (UNFU5)

El excepcional escenario provocado por la pandemia de COVID-19, que forzó a todas las instituciones educativas a implementar acciones de educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020), ha influido en la percepción del colectivo docente universitario sobre la enseñanza con TIC (Chiecher et al., 2024). Si bien las prácticas docentes durante este periodo, en general, se alejaron considerablemente de los estándares de calidad reconocidos en la educación a distancia en cuanto a diseño, desarrollo y evaluación (García-Arieto, 2021), la urgencia de responder a la situación significó una oportunidad para visibilizar en las instituciones los aportes potenciales que la reflexión didáctico-pedagógica puede ofrecer para enfrentar los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje universitario en el actual contexto social, cultural y económico (Area-Moreira, 2021; Maggio, 2021), así como para establecer un vínculo más cercano entre el colectivo docente y los espacios de pedagogía universitaria.

7) Interacción intermitente. Los docentes suelen recurrir a los espacios de pedagogía universitaria cuando enfrentan situaciones específicas, como el desgranamiento, el abandono, la atención a estudiantes con distintos tipos de discapacidades o problemáticas asociadas a la salud mental. Sin embargo, una vez resuelta la problemática puntual, el vínculo con estos espacios tiende a diluirse, limitando la incidencia sostenida de las iniciativas pedagógicas.

Y a eso se suma hoy la accesibilidad, porque cada vez tenemos más estudiantes que reclaman -y está bien que así sea- formación universitaria con ajustes y adaptaciones en función de las discapacidades, y ahí no podemos formar, armar carreras, comisiones aparte, es el mismo docente, con esa misma formación, que tiene que poder enseñar a esa heterogeneidad cada vez más grande. Entonces la transversalidad es el desafío pedagógico didáctico que tienen las políticas de formación docente hoy en la universidad. (UNFU1)

Que los docentes empiecen a pensar, que de eso se trata la pedagogía, que la responsabilidad no es de los y las estudiantes, sino que también es de ellos. Sus prácticas dentro del aula o del aula virtual inciden en la forma en que los estudiantes aprenden. Hasta que eso no logre ajustarse, no hay obligatoriedad que mande. Me parece que sí lo institucional debe fomentar, estimular y plantear esto en las reuniones, ponerlo de tema de

discusión y debate. Porque si no, siempre los que exigimos eso somos un pequeño grupo que son los de pedagogía, contra mil docentes. (UNFU3)

La cultura docente, en su dimensión más tradicional, entra en tensión cuando se encuentra con problemas que no solían vivenciarse con frecuencia en las universidades. Nuevas exigencias en torno a una realidad cambiante, vinculada a la diversidad cultural, etaria y socioeconómica; a la presencia de sujetos con discapacidad y problemáticas derivadas de la salud mental; desafíos derivados de las tecnologías emergentes y la virtualización de procesos educativos, entre otros, puede producir la cristalización de sus prácticas, propias del aislamiento, o incentivar el deseo de transformación (Hargreaves, 1996). En este sentido, las acciones de desarrollo profesional en el marco de los espacios de pedagogía universitaria tienen el potencial de disponerse como propuestas político-institucionales que, en términos de profesionalización docente universitaria, posicionen a la enseñanza y a la reflexión didáctico-pedagógica como aspectos centrales para abordar estos escenarios (Edelstein, 2014) y colaboren en la construcción de una cultura colectiva de reflexión e innovación comprometida (Morandi, 2022).

8) Adaptación a nuevas territorialidades y a colectivos estudiantiles emergentes. La pedagogía universitaria está cobrando mayor relevancia institucional, en respuesta a la aparición de nuevas territorialidades y la diversificación del perfil de los estudiantes. Esto impulsa la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a contextos cada vez más diversos y complejos.

Si bien creo que se ha logrado y alcanzado un consenso sobre que la universidad es un derecho, luego tenemos un desafío y una deuda en el plano de lo real. Las políticas académicas y la pedagogía universitaria están y deben estar encaminada a encontrar los mecanismos de concreción de ese derecho, y de ahí el gran abanico de dispositivos. Entonces, ahí tenemos todos los dispositivos para garantizar no solo el acceso, sino la permanencia y la graduación; todos los dispositivos institucionales de bienestar, como pueden ser las becas, las tutorías, los acompañamientos a las trayectorias, todo lo que tenga que ver con las perspectivas transversales a prácticas de formación, como el género, la accesibilidad, la internacionalización. (UNFU1)

Yo creo que las universidades del conurbano han sido pioneras en ese sentido, porque esto fue llevar a las universidades a un territorio en el que no existían. Nosotros tuvimos -todas las universidades del conurbano- una experiencia al comienzo del funcionamiento que tenía que ver con recibir población de mayor edad, el promedio de edad después empezó a bajar y aparecía el poder cubrir con una demanda o poder cumplir con una expectativa que está en la población, pero no se había podido satisfacer porque era imposible viajar hasta una universidad más lejana con familia o con trabajo. (UNFU3)

El crecimiento, la diversificación y la heterogeneidad del alcance territorial y de la matrícula universitaria interpelan a las instituciones en términos didácticos, pedagógicos, institucionales, socioeconómicos, políticos y epistemológicos (Krichesky et al, 2020). Este contexto de expansión de derechos y de democratización de la educación superior, que se contrapone a las posturas mercantilistas que conciben a este nivel educativo como una mercancía requieren de la revisión estructural de las prácticas docentes y de enseñanza no sólo como una preocupación de pedagogas y pedagogos, sino como prácticas institucionalizadas que entiendan a esta revisión como un aspecto político-pedagógico (Morandi, 2022) que colabora en el fortalecimiento y la materialización del ideal de una universidad inclusiva y democrática.

A modo de cierre

La pedagogía universitaria en las instituciones del conurbano bonaerense analizadas se encuentra en un punto de inflexión. A lo largo de este estudio, se han explorado las tensiones, problemas y vacancias que caracterizan el desarrollo de este campo en un contexto de expansión y democratización de la educación superior. Las primeras conclusiones que se desprenden de esta investigación muestran un panorama complejo, desafiante en términos de nudos por desarmar y discusiones postergadas por dar, de cara a las transformaciones necesarias para el cumplimiento del derecho a la educación superior, hoy jaqueado por las políticas neo conservadoras.

Los nudos por desarmar aluden a los obstáculos arraigados históricamente en la estructura y cultura académicas. Entre ellos se reconocen, por un lado, la persistente tradición universitaria de privilegiar el dominio experto de los contenidos sobre los saberes docentes resultado del devaluado saber didáctico, situación que se ve expresada, por ejemplo, en los sistemas de evaluación y promoción docente, donde la investigación y la producción científica tienen un peso significativamente mayor que la calidad de la enseñanza. Por otro lado, también se reconoce la baja participación docente en actividades de formación pedagógica, que podría encontrar razones en la interpretación restrictiva de la libertad de cátedra y las precarias condiciones laborales. También se identifica como otro nudo por desarmar, los rasgos de aislamiento y desconexión con los que la cultura institucional universitaria tiende a concebir las cátedras y asignaturas. Todos estos obstáculos afectan el desarrollo integral de la docencia y, probablemente, por antiguos y estructurales, deberían ser abordados junto con las reflexiones sobre las prácticas docentes.

Entre las discusiones postergadas, que aluden a los desafíos pendientes, se incluyen aquellos aspectos que, si bien reconocidos, han sido subvalorados o pospuestos en la agenda universitaria. Entre ellos se puede identificar una deuda respecto a las didácticas específicas. Si bien se han dado pasos importantes en la colaboración entre equipos disciplinares y pedagógicos, aún queda mucho por desarrollar en términos de una didáctica que contemple las particularidades de las disciplinas y las necesidades del campo profesional en el contexto universitario. Otra discusión necesaria se plantea en relación con la adaptación a nuevas territorialidades y a colectivos estudiantiles emergentes. Esto representa uno de los desafíos más significativos para la pedagogía universitaria en el contexto del conurbano bonaerense en tanto que la diversificación del perfil estudiantil, en términos socioeconómicos, culturales y etarios, demanda una revisión profunda de la enseñanza y de los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias académicas estudiantiles. A esta línea, se suma también la discusión sobre el sentido y tipo de construcción en torno a la pedagogía universitaria, incipiente y necesaria, para avanzar hacia una perspectiva integral que promueva una cultura de reflexión e innovación docente.

De este modo, el compromiso con una educación superior inclusiva y de calidad requiere de trabajo sostenido por parte de todos los actores institucionales para consolidar a la pedagogía universitaria, como un campo de conocimiento y, al mismo tiempo, como práctica cotidiana en la vida institucional. En tiempos de avasallamiento de derechos, el derecho a la educación superior encontrará en las aulas, en el sistema universitario y en la sociedad el marco colectivo para situar las discusiones necesarias. Solo a través del trabajo conjunto y continuo será posible avanzar hacia una verdadera democratización de la educación superior, que ahora deberá defender, más que nunca, las condiciones de acceso, permanencia y de egreso.

Referencias bibliográficas

- Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 30(56), 57-70.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camilloni, A. (2018). Didáctica y currículo universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 12-23.
- Ceresani, V. y Mórtola, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. La construcción de instituciones educativas inclusivas. En Pogré, P., De Gatica, A., García, A. y Krichesky, G. (Coord.) *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 85-106). Teseo.
- Chiecher, A.C., Bossolasco, M. L., y Paoloni, P.V. (2024). Competencia digital autopercebida por docentes tras la virtualidad de emergencia en tres universidades argentinas. *EDMETIC*, 13(1), art.2. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v13i1.15915>
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (17), 3-7.
- Edelstein, G. (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. En Morandi, G. y Ungaro, A. (Coords.). *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 55-72). EDULP.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior*. UNGS.

- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Haberfeld, L., Marquina, M. y Morresi, S. (2018). *El sistema universitario argentino. Situación, problemas y políticas*. Centro de Estudios para el Cambio Estructural (CECE). <https://www.fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/sistema-universitario-argentino.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesorado y la creación y extensión de las comunidades críticas del Profesorado. *Investigación en la Escuela*, (19), 15-38.
- Krichesky, G., Vernengo, A., Janjetic, M. B. (2020). La tarea docente en los inicios de la vida universitaria. Una aproximación al caso de la UNGS. En Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (Coord.) *Los inicios de la vida universitaria II. Aportes de la investigación* (pp. 51-87). Teseo.
- Lucarelli, E. (1996). La carrera docente en las universidades nacionales: un caso de profesionalización docente. *Cuadernos de investigación* (13). <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6180>
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas*. Miño y Dávila.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Paidós.
- Marquina, M. (2011) El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los `90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad*

y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”
(pp. 63-86). UNGS.

Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 12 (24), 19-36.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/257/showToc

Ministerio de Capital Humano (2024). *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias de la Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de la Educación de la Nación* (2022-2023). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2022-2023.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2002). *Anuario 1999-2000 de estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_1999-2000.pdf

Molinari, A. (2017). Tres historias de común inspiración: un estudio comparado sobre las políticas de formación docente inicial del cono sur. *Journal of Supranational Policies of Education*, (6). <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.6.002>

Morandi, G. (2022). Pedagogía Universitaria y Formación Docente: legados, compromisos y desafíos pendientes. En Levy, E. y Morandi, G. (Ed.) *Formación docente universitaria: un desafío postergado* (pp. 53-104). CLACSO; IEC-CONADU.

Nassif, R. (1959). Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario. *Universidad* 40. *Universidad Nacional del Litoral*, 81-101.
<https://hdl.handle.net/11185/3954>

Pérez Centeno, C. y Aiello, M. (2021) Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*, 12 (24), 61-94.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/257/showToc

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-64.
<https://doi.org/10.18593/r.v42i1.11548>

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila; UNSAM.

Strah, M. (2018). Creación de universidades nacionales (2007-2015): reconfiguración del sistema de educación superior argentino. *Question*, 1(60), e098.
<https://doi.org/10.24215/16696581e098>

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

UNESCO IESALC. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe CRES 2008*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>

Walker, V. (2020) Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la educación superior*, 49, (193), 107-127.
<https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1028>

Zabalza, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior. Innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, (18), 69-95.