

Una mirada sobre la enseñanza universitaria

A look at university teaching

Elda Monetti¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Monetti, E. (2024). Una mirada sobre la enseñanza universitaria. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 11-28.

Recibido: septiembre/ 2024
Aceptado: octubre/ 2024

Resumen

La universidad es una creación de la Edad Media que hoy, en pleno siglo XXI, sigue existiendo, transformada, acompañando en mayor o menor medida los cambios y mutaciones que la historia de Occidente ha recorrido. Aun cuando a lo largo del tiempo fue adoptando múltiples funciones, la docencia y la investigación no solamente se mantienen hasta el día de hoy, sino que se presentan como rasgos institucionales identitarios. El encargado de desempeñarlas es un mismo actor: el docente.

Este trabajo se enfoca en una de las actividades a su cargo; la enseñanza. Los objetivos que se propone son delinear su definición a partir de abordarla desde diversas perspectivas teóricas como son, entre otras, la pedagógica, la didáctica y la discursiva; plantear las condiciones de posibilidad de su realización en la universidad hoy, y dar visibilidad a prácticas naturalizadas centradas en la enseñanza universitaria que nos permiten repensar su lugar dentro de la institución educativa.

Palabras clave: enseñanza - enseñanza universitaria - docente universitario - estudiante universitario - aprendizaje

Abstract

University is a creation of the Middle Ages that today, in the 21st century, continues to exist, transformed, accompanying to a greater or lesser extent the changes and mutations that the history of the West has gone through. Although over time it has adopted multiple functions, teaching and research are not only maintained to this day, but are also presented as

¹ Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Sur

institutional identity features. The person in charge of carrying them out is the same actor: the teacher.

This work focuses on one of the activities in his charge; teaching. Its objectives are to outline its definition by approaching it from various theoretical perspectives such as, among others, pedagogical, didactic and discursive; to present the conditions of

possibility of its realization in the university today and to give visibility to naturalized practices focused on university teaching that will allow us to rethink their place within the educational institution.

Keywords: teaching - university teaching - university teacher - university student - learning

Introducción

La universidad es una creación original de la Europa medieval que surge como un movimiento corporativo, en torno a la conservación y la producción de un saber considerado valioso (Le Goff, 1999; Scott, 2006; Barnett, 2011). En este sentido, es una de las instituciones más antiguas y respetadas a lo largo del tiempo, que pervive en pleno siglo XXI (Wittrock, 1996; Webster, 2010).

Aun cuando desde su creación adoptó múltiples formas², la docencia, la investigación y la extensión se convirtieron en funciones constitutivas de la cultura organizacional universitaria (Mollis, 1995). La formación de profesionales es otra de las tareas propias de la universidad (Mollis, 2003) que ya caracterizaba “el estilo universitario latinoamericano hacia fines del siglo XIX” (p. 206). La coexistencia de estas misiones o funciones hacen de la universidad una organización multifuncional³. A pesar de ello, es innegable que su principal fuerza productiva es el conocimiento (Clark, 1983). Específicamente se ocupa

de producir, comunicar y transmitir saberes científicos, tecnológicos, artísticos y éticos acerca del mundo y ofrecer una experiencia de formación que tiene como objetivo construir una identidad académica y profesional en los sujetos que la transitan.

En este trabajo nos vamos a enfocar en una de estas funciones, en la docencia, y más específicamente en la noción de enseñanza. Los objetivos son caracterizarla a partir de un abordaje desde diversas perspectivas teóricas como son, entre otras, la pedagógica, la didáctica, y la discursiva; plantear las condiciones de posibilidad de su realización en la universidad hoy y dar visibilidad y problematizar las prácticas naturalizadas centradas en la enseñanza universitaria a fin de repensar su lugar.

La enseñanza universitaria como objeto de la didáctica

Dentro del campo pedagógico, la enseñanza universitaria es el objeto de estudio de la didáctica general. Al mismo tiempo, al ubicarse en un nivel educativo específico, como es el superior universitario, resulta

² Así lo sostienen autores como Wittrock (1996), Buchbinder (2005), Rama (2006), Scott (2006), Webster (2010) y Barnett (2011).

³ Este concepto lo retoma Mollis (1995) de Kerr, quien propone el término “multidiversidad” (Marginson, 2008) en contraposición al concepto de universidad de Newman, como una propuesta de institución moderna, pluralista, de varias dimensiones y con propósitos diversos, que tiene varios centros de poder y acepta trayectorias diferentes para alcanzar los diferentes propósitos.

serlo, también, de una didáctica específica⁴: la didáctica universitaria o de nivel universitario. En este sentido, se constituye en uno de los objetos de estudio, de lo que Camilloni (2007, p. 37) denomina “familia disciplinaria”, conformada por la Didáctica General y las didácticas específicas. Es desde su uso y etimología y desde esta doble pertenencia que es posible abordarla desde algunos de los rasgos que la caracterizan.

De acuerdo con el diccionario, la enseñanza es “la acción y efecto de enseñar”⁵. Enseñar deriva del latín *insigno*, que significa “señalar, distinguir, mostrar”⁶. También se presenta como “instruir, adoctrinar, amaestrar en reglas o preceptos; mostrar o exponer una cosa para que sea vista y apreciada; dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirve de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo; dejar aparecer, dejar ver una cosa involuntariamente”⁷.

Los verbos que se utilizan para su definición son acciones que implican la presencia de al menos dos sujetos; ya que el instruir, el adoctrinar, el dar advertencia, entre otros, necesitan de un sujeto que realice la acción y de otro que la reciba. De allí es posible inferir que la enseñanza es una actividad en la que existen al menos dos actores: uno que instruye y muestra algo a otro. Hay una intención de mostrar o exponer un elemento que se valora positivamente. Se espera que la enseñanza sea apreciada y que además sirva de guía o advertencia. Al mismo tiempo se podría plan-

tear como una actividad en la que se presentan *cosas* que no se quieren mostrar.

Estos sentidos del uso cotidiano también se encuentran en las definiciones de enseñanza propias del campo disciplinar.

Fenstermacher (1989), en un artículo ya clásico dentro del campo de la Didáctica, presenta una definición genérica de enseñanza. Su objetivo es analizar el significado básico del concepto a partir de la pregunta “¿qué debe haber en esta actividad para que se la llame enseñanza?” a fin de “mostrar después cómo los investigadores trabajan sobre este significado básico a medida que estudian las actividades de la enseñanza” (p. 150). La enseñanza es una actividad intencional que involucra al menos dos actores: un docente y un alumno o grupo de alumnos. Estos sujetos se relacionan porque hay uno de ellos, el docente, que posee y provee un saber al alumno que aún no lo tiene. La relación se formaliza en el momento en que el docente transmite dicho saber, que puede ser una habilidad, un conocimiento, o una creencia, entre otros.

Esta caracterización marca cinco aspectos que, de acuerdo a Fenstermacher, tienen que estar presentes a la hora de diferenciar la enseñanza de otras actividades y que se encuentran en la etimología y uso del término. Si las situamos en instituciones educativas son: el docente, el contenido, el estudiante, la relación entre el docente y estudiante y la acción de transmisión. Sin embargo, como señala Fenstermacher, hay diversas maneras de

⁴ De acuerdo con Camilloni, la Didáctica General es un campo disciplinar que se ocupa de la enseñanza, “sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimientos, niveles educativos, edades o tipos de establecimientos” (Camilloni, 2007, p. 23), mientras que las didácticas específicas delimitan la enseñanza a un aspecto particular, que en el caso de la didáctica universitaria toma como criterio de diferenciación la pertenencia a un nivel del sistema educativo.

⁵ De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (2005). Véanse referencias bibliográficas.

⁶ De acuerdo con el *Diccionario de las ciencias de la educación* (1983). Véanse referencias bibliográficas.

⁷ De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (2005). Véanse referencias bibliográficas.

trabajar sobre la idea genérica de enseñanza, y plantea como ejemplos el hacerlo examinando el concepto dentro del contexto de la escolaridad; ubicándose en el aspecto moral como lo hace la filosofía de la educación o desde las elaboraciones culturales, como lo hacen los antropólogos. Los diversos posicionamientos teóricos o disciplinares producen definiciones elaboradas en las que se detallan el contexto, los recursos, las formas de transmisión o posicionamientos éticos, entre otros componentes.

Esta definición genérica de enseñanza ha cambiado a lo largo del tiempo. Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de dichos cambios, se presentarán los que se consideran más relevantes para este trabajo.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, se presenta a la enseñanza como esencialmente técnica⁸. Se la define como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida (Carr y Kemmis, 1988). Es una intervención racional, sistemática y tecnológica cuya preocupación prioritaria es la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar finalidades determinadas externamente a las situaciones de enseñanza (Cols, 2000). Se caracteriza por la existencia de propuestas didácticas con pretendida neutralidad política y objetividad (Davini, 1996). Al decir de Edelstein (1996, p. 78) la atención se centra en “las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas”. Se supone que el docente conoce los medios disponibles y su eficacia de acuerdo con las diferentes circunstancias. Este conocimiento es el establecido por la investigación básica y la tecnología (Cols, 2000). La idea que está detrás es la del artesano. El docente es como un artesano y, por lo tanto, lo que tiene que

saber y mejorar son los medios que se utilizan para enseñar; es decir, las técnicas.

Por otro lado, no se cuestionan los fines de la educación ya que, como en cualquier oficio, la tradición es la que determina las condiciones de trabajo y las expectativas. En forma simultánea, el conocimiento acerca de la enseñanza era considerado objetivo y neutro (Cols, 2000). Desde este enfoque, la enseñanza va unida al proceso de aprendizaje ya que se considera que toda enseñanza da por resultado el aprendizaje de lo que se quiere enseñar.

Con posterioridad a la perspectiva técnica y desde una fuerte crítica sobre ella, surge la concepción de la enseñanza como práctica, es decir, como un proceso o una actividad con características específicas. Esto significa que mientras en la perspectiva técnica se podía contemplar el proceso de enseñanza como un sistema de medios para fines, en el que estos últimos están claramente formulados y se dan las posibilidades técnicas para alcanzarlos, en el enfoque de la enseñanza como práctica se piensa que esta no es controlable, no responde a una norma sino que el docente lo único que puede hacer es formular juicios prudentes “previa una deliberación acerca de su práctica” (Carr y Kemmis, 1988, p. 53). Nunca podrá controlarla, ya que no cuenta con un arsenal de técnicas preparadas. Aunque emplee técnicas conocidas, las decisiones que tome en sus clases van a ser más complejas y van a estar influenciadas por la lectura que haga de la situación de clase en que se encuentre. Su destreza profesional va a estar determinada por la capacidad de modificar sus decisiones, por su flexibilidad en la toma de decisiones frente a los cambios que perciba en su clase. Se ve la práctica guiada por intenciones com-

⁸ Al respecto acuerdan Barco (1996); Davini (1996, 2008); Camillioni (1996, 2007); Litwin (1996, 2008); Cols (2000, 2007, 2011) y Edelstein (2011).

plejas, que muchas veces se oponen entre sí, se van modificando y están atravesadas por una dimensión moral.

Desde esta perspectiva el aprendizaje del estudiante es el objetivo que se propone el docente. Allí está la intencionalidad de la enseñanza. Sin embargo, se reconoce que no hay una relación causal entre ambas nociones.

Souto (1993,1996), desde una perspectiva didáctica que denomina didáctica de lo grupal, define a la enseñanza como un objeto complejo que se constituye en un campo problemático en relación de continuidad con el contexto. Plantea al acto pedagógico como objeto formal de la didáctica conformado por las relaciones ternarias, en sentido dialéctico, entre docente, alumno y conocimiento. Considera necesario referir la enseñanza a las “situaciones en las que ella surge y sucede” (Souto, 1996, p. 135), constituyendo estas el objeto concreto de la didáctica. Las situaciones emergen en contextos históricos, políticos y sociales que las constituyen. Definida como un campo complejo, significa marcar la diversidad de componentes y dimensiones como la social, la psíquica y la instrumental, entre otras que la atraviesan.

De lo expuesto surgen diversos sentidos que nos permiten realizar una primera aproximación teórica a la noción de enseñanza universitaria desde la perspectiva de la didáctica general.

La enseñanza (universitaria):

- está atravesada por un contexto histórico, social, cultural e institucional;
- es una práctica política y social compleja, compuesta por diversidad de componentes

y dimensiones: psíquica, personal, social, instrumental, entre otras;

- involucra la relación entre un docente, un grupo de estudiantes y el conocimiento o saber a enseñar (triángulo didáctico);
- plantea finalidades, que más allá de las intenciones de los actores directos, se asientan en la sociedad y cultura en que se desarrolla;
- está orientada a la transmisión y construcción de saberes;
- se realiza en diversos espacios y tiempos, siendo la clase uno de ellos;
- es una propuesta y puesta en acto de situaciones singulares por parte de un docente que busca provocar aprendizajes.

Desde el campo de la didáctica universitaria⁹, la enseñanza se caracteriza por estar a cargo de un docente o equipo docente cuya intencionalidad es la formación de futuros profesionales, para lo cual pone a disposición del estudiante —organiza situaciones— que promueven el aprendizaje de un contenido científico, tecnológico o artístico, especializado.

Una de las notas que singularizan la enseñanza universitaria es la referida al conocimiento que se enseña y se aprende en la universidad. Este abarca saberes disciplinares en el más alto nivel, organizados en torno a un número cada vez más creciente de disciplinas, subdisciplinas y especialidades¹⁰.

La disciplina está constituida por un determinado cuerpo organizado de hechos y teorías con métodos de investigación específicos que permiten la producción de conocimiento, con

⁹ Da Cunha (1996, 1998, 2004); Zabalza (2001, 2003, 2007) y Lucarelli (2000, 2009a, 2009b, 2011, 2012) caracterizan la didáctica universitaria como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza universitaria.

¹⁰ Aun cuando en las últimas tres décadas la disciplina, como organización y posicionamiento epistemológico, ha sido atacada desde dentro y fuera del mundo académico (Barnett, 2009a) y se hacen intentos de trabajar desde la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad, estas continúan fuertemente arraigadas en la cultura universitaria. En este sentido, aun hoy “las disciplinas impregnan la vida académica” (Kreber, 2009, p. 19).

procesos de validación y criterios de verdad aceptados (Becher, 2001; Kreber, 2009, Barnett, 2009b). Se trata de un conjunto de conocimientos a los que se les atribuye un valor de verdad científica. Las teorías que las constituyen responden a paradigmas teóricoepistemológicos en tanto están construidas y sostenidas por comunidades académicas (Becher, 2001), incluyen tradiciones, costumbres y prácticas, así como formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y significados compartidos¹¹. En este contexto, las comunidades disciplinares, a las cuales los docentes universitarios pertenecen, están presentes en la enseñanza de diversas maneras e influyen en los modos de abordar, seleccionar y organizar los contenidos; el posicionamiento epistemológico que se adopta; las relaciones con el saber que fomentan; los vínculos que propician; la forma de abordar y definir los problemas a trabajar, la definición de los procesos y formas de pensamiento a aprender; los tiempos necesarios para formarse como miembro de la comunidad disciplinar; las actitudes y valores compartidos, entre otros¹².

Este contenido disciplinar a su vez se reconfigura por las especificidades de las prácticas profesionales ya que, como se explicitó anteriormente, la enseñanza en la universidad busca preparar al individuo para participar en la vida económica, cultural y social desde el desempeño de una profesión, siendo esta ul-

tima la estructurante de las prácticas de enseñanza (Lucarelli, 2009a).

Desde nuestra perspectiva, se hace necesario considerar la formación en una profesión en sentido amplio; es decir, que incluya no solamente los conocimientos especializados provenientes de la investigación disciplinar y los saberes de la práctica, sino también una formación cultural amplia, incluyendo el desarrollo de saberes, actitudes y valores para el mundo de la vida¹³.

La enseñanza universitaria como práctica

En las últimas tres décadas la práctica se ha constituido en uno de los conceptos teóricos más utilizados para analizar la vida social (Schatzki, 2012b; Monetti, 2018). En lo que respecta a la enseñanza universitaria, al caracterizarla como una práctica social, nos parece oportuno recuperar los rasgos que diversos autores asignaron a esta noción.

En primer lugar, Kemmis (2010) plantea que la práctica está conformada por los sujetos que participan en ella, así como por lo social, lo discursivo, lo cultural y el contexto histórico que la atraviesa.

Asimismo, la práctica se construye en interacción en la que se involucran todos los participantes en una forma de hacer y decir

¹¹ Para Barnett (2009b) las comunidades disciplinares producen una forma de extranjería, ya que construyen perspectivas del mundo que no están al alcance de todos y su posesión habilita a ser considerado miembro de ellas, de allí que las disciplinas, como su nombre lo indica "llaman a disciplinarse a aquellos que están tratando de trabajar dentro de ellas" (p. 436).

¹² Entre los autores que abordan la relación entre enseñanza y tradiciones disciplinares se destacan la reconocida investigación de Becher (2001) y los trabajos de Menges y Austin (2002), Chiroleu (2002), Marquina y Fernández Lamarra (2008), Barnett (2009a, 2009b), Fanghanel (2009), Jones (2009) y Kreber (2009).

¹³ Mediante la enseñanza se brinda la posibilidad a los estudiantes de ocupar otro lugar en el mundo laboral, intelectual, social, lo que Barnett (2007) denomina "su lugar".

que se extiende en el tiempo y en el espacio, y cuyas reglas todos conocen (Schatzki, 2012a). En mayor o menor grado docentes y estudiantes son expertos, es decir, saben cómo deben actuar en ellas. El “aprender el juego” de la práctica consiste en aprender los discursos y términos lingüísticos apropiados, el tipo de actividades y procesos involucrados, los roles y reglas que se aplican a las interacciones, así como los objetivos de la institución.

Estas interacciones sociales aparecen como prefiguradas (Monetti, 2018), un estudiante que ingrese a una clase universitaria puede conjeturar qué se va a decir, cómo se va a ocupar el espacio, que expresiones se usan y cuáles no. Sin embargo, estos aspectos no están fijados de una vez para siempre, sino que pueden transformarse en su propia realización.

Por otro lado, los participantes de la práctica pertenecen y participan de otros espacios sociales, por ejemplo, pueden pertenecer a comunidades profesionales, grupos sociales incluyendo la familia, la comunidad u otro tipo de afiliaciones y conexiones que traen a la práctica en que están inmersos.

Otra forma de analizar la práctica es en relación con la formación profesional y la construcción de la identidad profesional (Barbier, 1996; 1999)¹⁴. En este sentido, Barbier (1996) plantea que es en la práctica en la que se producen las transformaciones del entorno tanto físico, como social y mental de los sujetos par-

ticipantes. La práctica, que denomina campo de práctica, es socialmente reconocida y se especifica en función de su resultado, es decir, del tipo de realidad que transforma (mental, material, componente de identidad) y la naturaleza de la transformación que provoca.

Tiene las mismas características que Bourdieu asigna a la noción de campo, como pueden ser espacios de posición, estrategias de actor, entre otras. Esta perspectiva permite abordar la historicidad de las prácticas y relacionarlas entre sí (Monetti, 2018).

La construcción de la identidad¹⁵ es el resultado de la participación del sujeto en los espacios de práctica y, de manera recursiva, la práctica moviliza componentes de las identidades producidas (Barbier, 1996) y desarrolla aquellos componentes de identidad que corresponden a la práctica en que se encuentra¹⁶.

Las diferentes perspectivas teóricas presentadas constituyen aportes importantes para nuestra conceptualización de la enseñanza universitaria. En este sentido, pensar la enseñanza universitaria como una práctica significa:

- que está guiada por intencionalidades sociales e históricas;
- que involucra interacciones sociales en las que un grupo de docentes y estudiantes coparticipan. En este orden, es importante remarcar que los estudiantes son participantes en la interacción al igual que los docentes;

¹⁴ Barbier trabaja en Francia, en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios (CNAM), en la investigación y la formación en el campo de la formación de adultos.

¹⁵ Barbier define la identidad como “un conjunto de componentes representacionales (contenidos de conciencia en memoria de trabajo o en memoria profunda), operatorios (competencias, capacidades, habilidades, conocimientos y saberes prácticos; etc.) y afectivos (disposiciones generadoras de prácticas, gustos, deseos, intereses, etc.) producidos por una historia particular y de la cual un agente es el soporte y el detentador en un momento dado de esa historia” (Barbier, 1996, p. 11).

¹⁶ Como ejemplo de esta situación menciona la noción de oficio de alumno de Perrenoud o la producción de nuevas capacidades en el campo de la formación profesional (Barbier, 1996).

- que docentes y estudiantes participan en la enseñanza universitaria desde afiliaciones y pertenencias sociales a otros espacios de práctica que traen al espacio de la enseñanza;
- que es posible y necesario estudiarla desde una perspectiva individual tanto como social, cultural, discursiva e histórica;
- que es productora de transformaciones en su entorno físico, social e individual. En este sentido, construye saberes, formas de actuar y de pensar que la diferencian de otro campo de prácticas universitarias, como la investigación;
- que es constructora de identidad. Los sujetos que participan de ella se convierten en docentes y estudiantes universitarios de una carrera y materia determinada.

La enseñanza universitaria: una perspectiva discursiva

La enseñanza universitaria como práctica social está compuesta por prácticas discursivas. Siguiendo a Foucault,

... una práctica discursiva [es] un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que ha definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (1970, p. 198)

Desde esta perspectiva, al interactuar en los espacios de enseñanza universitaria, los sujetos comparten un discurso con ciertas reglas discursivas. El hablar de reglas es sinónimo de hablar de las condiciones de existencia de dichos elementos, así como de su modificación, coexistencia, conservación y desaparición (Foucault, 1970). Es en estas prácticas que el sujeto se constituye como docente y estudiante participando de los géneros discursivos¹⁷ típicos.

Así, en un campo social específico, como lo es la enseñanza, los géneros regulan las condiciones de producción de los enunciados, definen lo que los sujetos pueden decir, sus estrategias y su vocabulario tanto como las formas de relacionarse aprobadas para ese género. Son normativos en el sentido sociológico. Son instancias modelizadoras, orientadoras y conformadoras de realidad (Kornbilt, 2004) y de respuestas tipificadas (Berkenkotter y Huckin, 1995b) que se producen frente a los acontecimientos que se repiten en el tiempo y espacio.

Determinan la forma de actuar del sujeto en esos contextos, es decir, lo que se supone que debe decir en un momento y situación dada. Sin embargo, no se dan de una vez y para siempre, sino que son suficientemente flexibles como para participar del cambio social.

Por otro lado, un enfoque psicológico del género revela que al desenvolverse en un género determinado los sujetos utilizan estrategias individuales. Estas son nodiscriminativas en el sentido de que no cambian el propósito comunicativo esencial del género; sin embargo, son

¹⁷El género discursivo es un concepto que se puede definir desde distintas perspectivas teóricas. Swales (1998) y Bhatia (1998) hacen referencia a él como un acontecimiento comunicativo que se caracteriza por un conjunto de propósitos comunicativos que la comunidad académica, en la cual ocurre regularmente, comparte, reconoce, acepta y construye socialmente. Dicha comunidad particular, en nuestro caso docentes y estudiantes en el espacio de la enseñanza, constituye una comunidad de discurso. El conjunto de propósitos comunicacionales da al género la estructura interna que lo caracteriza y restringe la elección de contenido y estilo. Los miembros expertos de la comunidad discursiva a menudo utilizan estas restricciones para obtener intenciones personales dentro del propósito reconocido socialmente.

utilizadas por los sujetos a fin de lograr una mayor efectividad en un contexto sociocultural muy específico, por su originalidad o por consideraciones muy especiales de él (Bhatia, 1998).

En la enseñanza universitaria, las prácticas discursivas pueden analizarse desde los géneros discursivos en que participan los docentes y los estudiantes. Estos tienen un propósito comunicativo común, compartido, el cual gira en torno a la función de saber. Se espera que el docente diseñe y ponga en acto situaciones didácticas, situaciones en las que el alumno o el grupo de alumnos pueda formarse y aprender conocimientos altamente especializados y valorados socialmente, en una materia específica, dentro de un plan de estudios de una carrera universitaria. Este propósito comunicativo común coexiste con otros más específicos, como pueden ser el comunicar conocimientos científicos o el orientar el estudio del estudiante. En este orden, es posible identificar un amplio abanico de géneros del discurso escrito y oral. Entre los primeros, se encuentran los propios para el estudio de las disciplinas, en los que se incluye el manual, la guía de estudio y el documento de trabajo. La tesina, la monografía y la tesis se constituyen en géneros calificados como textos de control o aval de resultados de investigación (Cubo de Severino et al., 2005). Dentro de los géneros del discurso oral, la clase magistral o conferencia (Young, 1994) es uno de los más comunes que se pueden encontrar en las clases universitarias.

La enseñanza universitaria y la formación

Como se señaló anteriormente, la enseñanza universitaria se orienta a la formación del sujeto en una profesión. La noción de formación denota diferentes significados

de acuerdo con la perspectiva teórica en que se enmarque. Se presenta, entre otros, como aquello que designa una dinámica personal de desarrollo y transformación o como una práctica que delimita una lógica de funcionamiento propia. Es a estos significados a los que nos referimos a continuación para desarrollar la relación entre la formación y la enseñanza universitaria.

Ferry (1997) plantea que el concepto de formación tiene diversos significados. Uno de ellos es el que se utiliza en frases como “la formación inicial”, “la formación permanente” o “los estudiantes reciben una formación muy importante”. En estos casos, más que hablar de formación se designan los soportes y condiciones de la formación. Otro de los usos es el de formación como “ponerse en forma”, “adquirir una forma”. Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje son diferentes a la formación:

La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (Ferry, 1997, p. 54).

En su conceptualización, la dimensión personal de la formación es un rasgo predominante. Al definirla como un proceso personal, el sujeto no la recibe. Nadie forma a otro, sino que el individuo se forma a sí mismo por mediaciones. Estas mediaciones pueden ser otros sujetos, las lecturas, las relaciones con otros, un curso, etcétera.

Desde esta perspectiva subjetiva de la formación, la enseñanza universitaria se acerca a lo que Souto (2011) plantea como la formación vista desde su organización:

La formación es un conjunto de acciones organizadas, más o menos amplio, para poder ofrecer a sujetos adultos docentes o futuros docentes la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas o promover actitudes que puedan, en el ejercicio profesional, transformarse en competencias (Souto, 2011:25).

La formación es aquí vista como un sistema que se pone en juego en instituciones educativas creadas a tal fin; es desde este enfoque que se relaciona con la noción de enseñanza universitaria. Esta se convierte en una experiencia de formación que se ofrece y, como tal, posibilita transformaciones identitarias que pueden o no realizarse en los sujetos.

Como ya hemos señalado, la enseñanza universitaria es un campo de práctica productora de transformaciones en los sujetos que participan en ella. Es posible afirmar que la formación en la profesión es una de las transformaciones que en ella se producen y que le da especificidad.

Los sujetos en la enseñanza universitaria

Uno de los rasgos que diferencia la enseñanza universitaria de aquella que se desarrolla en otros niveles educativos se relaciona con las características de los docentes y los estudiantes que participan de ella.

Los docentes

En la mayoría de las universidades argentinas la enseñanza está a cargo de un grupo de docentes que cumplen tareas diferenciadas. Todos ellos pertenecen a la profesión académica (Chiroleu, 2002), es decir, se es-

pera que produzcan y transmitan, o solamente transmitan un conocimiento experto. Aun cuando hay una variación en las organizaciones universitarias, el docente goza de una autonomía relativa en relación con las autoridades centrales.

Otra de las características que diferencian a los docentes universitarios es la lealtad a la disciplina en la que se formaron y que toman como referencia en su labor cotidiana, más que a las instituciones a las que pertenecen (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

La disciplina, como lo explicitamos con anterioridad, no solamente se constituye en el conocimiento que enseñar, sino que se convierte en el elemento en torno del cual el académico construye su identidad conformando comunidades disciplinares. Es lo que Becher (2001) denominó “tribus” académicas, las cuales se diferencian unas de otras por sus tradiciones, conceptos, prácticas y procedimientos, es decir, por sus modos de investigar y producir conocimientos (Becher 2001; Kreber, 2009; Donald, 2009).

El docente ingresa a trabajar en la universidad porque se lo considera un experto en su área de conocimiento (Martin, 2009), ya que posee títulos de grado o posgrado que acreditan su formación en una disciplina. La titulación que da cuenta de su formación pedagógica está ausente en los requisitos de ingreso y permanencia en el cargo. Aprende a ser docente en el mismo espaciotiempo en que enseña. La imitación, los intercambios entre docentes, el trabajar junto con otro en las clases prácticas o en los laboratorios, la interacción con los estudiantes son las formas más comunes en las que se aprende a enseñar. El saber didáctico, aquel que se refiere a la enseñanza y aprendizaje en la universidad es, en general, un saber de carácter experiencial (Monetti, 2023).

Los estudiantes

El término estudiante universitario parecería sugerir la existencia de un sujeto único, homogéneo y cuyo rasgo común es el pertenecer a un grupo social que, como tal, se configura en torno a la actividad específica de aprender saberes con el fin de transformarse en un profesional. Su estar en la universidad se juega en dos tiempos: un aquí y ahora simultáneo con un ser en el futuro, un anticipar un futuro proyectado (Barnett, 2007).

Sin embargo, aun cuando es posible identificar al estudiante universitario como perteneciente a un grupo social¹⁸, es necesario remarcar el carácter heterogéneo de este agrupamiento.

En primer lugar, la heterogeneidad está dada por la amplitud de edades; lo que esto implica no es solo un dato demográfico, sino que da cuenta de las diferencias en los intereses, actividades y proyectos de vida en los que los estudiantes universitarios están inmersos. Estas diferencias se mantienen aun cuando comparten la búsqueda de una nueva o diferente forma de insertarse en el mundo social al que pertenecen y creen que la universidad, como institución educativa, puede ayudarles a hacerlo.

En segundo lugar, aunque tradicionalmente los estudiantes universitarios que accedían a la universidad eran jóvenes que pertenecían a la elite dominante, en la actualidad lo hacen además jóvenes, adultos mayores, mujeres, personas con capacidades diferentes, entre

otros, que pertenecen a todos los sectores sociales. Rama (2009) plantea que esta heterogeneidad es un fenómeno reciente producto de la masificación de la matrícula universitaria que comenzó en la década de 1980 y que se caracteriza no solamente por el incremento en la cantidad de estudiantes que acceden a la universidad, sino por el incremento del peso de sectores sociales con menor capital cultural¹⁹.

Finalmente, otro de los aspectos que hace a la diversidad de estudiantes que concurren a la universidad está dado por el futuro académico y profesional elegido, ya que la carrera que eligen cursar va marcando sus formas de actuar, de posicionarse frente al conocimiento, al saber, entre otras particularidades. Identificarse como estudiante de Ingeniería, por ejemplo, implica comenzar a ver el mundo tal como lo hacen los miembros de esa disciplina.

La enseñanza universitaria: sus condiciones de posibilidad

Los diferentes aspectos que definen a la universidad como institución educativa, así como las diversas temáticas que se debaten en torno a su relación con la sociedad (Riquelme, 2008a, 2008b, 2009; Mollis, 2010), la universalización de la educación superior y su masificación (Rama, 2009), la relación universidad-Estado (Barsk et al., 2004; Krottsch y Suasnábar,

¹⁸ Esta pertenencia está marcada por las intencionalidades y actividades que se espera desarrolle como estudiante dentro de la universidad.

¹⁹ El fenómeno de masificación fue una de las transformaciones ocurridas en las universidades a nivel mundial, del cual Latinoamérica no estuvo exenta. Rama (2006) no solamente presenta este fenómeno en términos numéricos sino que grafica muy claramente la diversidad de procedencia de los estudiantes, afirma que estos “además de hijos, son padres, además de solteros, casados, además de jóvenes, adultos” (p. 186). En este proceso de expansión de la matrícula y de cambio en su composición social identifica varias etapas de ingreso que, según el sexo o el lugar de procedencia, toman diversas características. Es necesario marcar que si bien se han ampliado considerablemente las posibilidades de acceso a estudiar en la universidad a sectores sociales que hace unas décadas estaban excluidos, aún continúan existiendo dificultades para que estos permanezcan y finalicen los estudios universitarios.

2005; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2006), la inclusión y el uso de las TIC y las políticas públicas universitarias (Gvirtz y Camou, 2009; Chiroleu et al., 2012) afectan de un modo u otro la función de docencia que se lleva a cabo mediante la enseñanza.

En este apartado queremos hacer referencia a algunos de los aspectos de orden socio-político que en cierta manera condicionan a la enseñanza universitaria, convirtiéndose en sus condiciones de posibilidad.

Desde una mirada éticopolítica se afirma que la educación superior es un derecho de todos los sujetos. Al mismo tiempo se reconoce, desde una perspectiva macrosocial, que la formación del capital humano redundan en beneficios a nivel individual y de la sociedad en su conjunto. Dado que se torna en un factor determinante de las posibilidades de desarrollo de una nación, permite construir una sociedad más igualitaria y en general aumenta la calidad de vida. Desde esta perspectiva, el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la universidad son temáticas presentes en la agenda universitaria mundial. En América Latina se enfatiza su importancia debido, por un lado, a la universalización de la educación superior y su masificación como producto de múltiples factores (Rama, 2009) y por el otro, a los bajos porcentajes de egresados. Este fenómeno produjo un cambio no solo numérico (masividad) en el ingreso a la universidad sino también en la procedencia de estudiantes, ya que hoy acceden a ella quienes no tenían posibilidad de hacerlo en el pasado. Acompaña a esta situación la falta de recursos materiales y humanos para poder atender a los estudiantes.

En forma simultánea, la globalización de la economía y las políticas neoliberales im-

perantes en las últimas décadas en América Latina fueron generando históricamente mayores niveles de exclusión social, de pobreza, de desempleo y restricción de derechos de la sociedad en su conjunto, produciendo el incremento de la problemática y el deterioro de la política educativa en los distintos niveles, incluyendo el universitario. Se genera entonces el debilitamiento o pérdida directa, en muchos casos, de los derechos educativos económicos, sociales y culturales de los niños, jóvenes, adultos y ancianos, socavándose así la esencia misma de la democracia.

Otro de los factores condicionantes de la enseñanza es que con frecuencia está subordinada a la función de investigación que el mismo docente realiza y por la cual se le otorga un mayor reconocimiento como tal, ya que para ingresar a la universidad y para sostener su cargo debe dar cuenta de sus investigaciones más que de su desempeño en una clase. Sin embargo, en los últimos años parecería que hay una revalorización de la enseñanza en términos de reconocimiento de la necesidad de crear espacios de formación docente universitaria.

En la sociedad actual también se han producido cambios que afectan de alguna manera la enseñanza, como el lugar que ocupa el trabajo, la posibilidad de acceso y permanencia en él, la dificultad de ingreso al mundo laboral para los estudiantes, quienes no tienen asegurado su ingreso por tener un título universitario. Por otro lado, la presencia de las tecnologías de información y comunicación en el mundo han modificado la forma de estar en él. Como ejemplo, es posible pensar en la utilización que de ellas realizan los estudiantes (Prensky, 2005) que los posicionan en formas de aprender y comprender al mundo²⁰ diferentes de las propuestas muchas veces por el mundo académico.

²⁰ Autores como Frand (2000), Siemens (2004), Corea y Lewkowicz (2004) profundizan esta característica de los jóvenes.

Quizás las palabras incertidumbre y complejidad son las que mejor califican el mundo que habitamos y que condicionan en alguna medida los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Como hemos visto, las cuestiones que afectan a la enseñanza atañen a aspectos diversos, relacionados con el derecho a la educación y a las posibilidades de su realización, a las condiciones políticas y económicas a nivel mundial y local, a las relaciones entre educación y trabajo, entre otros, sin dejar de lado las tareas propias de la universidad, como la investigación.

La enseñanza universitaria: visibilizar sus prácticas

Uno de los objetivos de este artículo es caracterizar la enseñanza universitaria desde diversas vertientes teóricas, como son la pedagógica, la didáctica y la discursiva, entre otras.

En este sentido, afirmamos que la enseñanza universitaria denota su especificidad, en primer lugar, en la intencionalidad que sostiene un docente o equipo docente de transmitir saberes científicos, tecnológicos, artísticos y éticos acerca del mundo y ofrecer una experiencia de formación que tiene como objetivo que los estudiantes que la transitan construyan una identidad académica y profesional. Esta transformación identitaria que promueve se va configurando, aunque no exclusivamente, en las situaciones que se van proponiendo para que el estudiante aprenda dichos saberes.

En segundo lugar, la enseñanza es una práctica social reconocida socialmente en la que los sujetos que participan —docentes y estudiantes— interaccionan poniendo en juego sus pertenencias sociales y culturales, entre otras.

A este respecto, caracterizamos a los estudiantes como provenientes de diversos

grupos sociales, algunos de los cuales recién en las últimas décadas pudieron acceder a la universidad, y a los docentes como académicos pertenecientes a una comunidad disciplinar con sus modos de investigar y producir conocimientos, los cuales se convierten en los contenidos a enseñar.

En tercer lugar, las prácticas discursivas propias del espacio de enseñanza tienen como propósito comunicativo común la función de saber; desde este marco el docente sería el encargado de diseñar y poner en acto situaciones que apunten al aprendizaje y la formación para una profesión.

Nuestro objetivo era desplegar los rasgos que definen a la enseñanza universitaria, pero nos parece necesario dar visibilidad a prácticas naturalizadas a fin de poder repensarlas a partir de las conceptualizaciones teóricas que desarrollamos.

Como ya hemos explicitado, el docente universitario aprende a enseñar en el mismo espacio en que enseña. Esta situación hace que su manera de enseñar, en general, no sea revisada ni resignificada en función de los cambios que se producen en los estudiantes y en los contextos que habitamos. Esta situación se ve reforzada por la sobrevalorización que tiene la investigación. Ambos aspectos, entre otros, parecerían obstaculizar la posibilidad de revisar las maneras naturalizadas de enseñar.

Asimismo, en la bibliografía especializada se hace hincapié en la necesidad de centrarnos en el aprendizaje de los estudiantes más que en la enseñanza del profesor. Esta frase parecería contradictoria con lo aquí expresado sobre la enseñanza universitaria, ya que reconocemos que el aprendizaje es un proceso que realiza el estudiante, pero la función de docencia justamente es la de construir situaciones que lleven al aprendizaje y a la formación del estudiante. No serían prácticas que se oponen

y por lo tanto habría que suprimir una —la enseñanza— para que la otra acontezca —el aprendizaje—, sino que tendríamos que repensar los aprendizajes que propiciamos, los cuales tendrían que ser acordes a las necesidades de la formación para la profesión y para el mundo cambiante que habitamos.

En estrecha relación con lo planteado anteriormente, otro de los aspectos sobre los cuales tendríamos que poner la atención es el lugar que en nuestras clases le damos a aquello que viene a buscar el estudiante a la universidad: la concreción de un proyecto de vida asociado a la construcción de su identidad profesional y su desarrollo dentro de la sociedad actual. El formato academicista centrado en el traspaso de información sobre la propia disciplina, muy común en las aulas universitarias, parecería estar centrado en lo propio de la disciplina en la que el docente investiga. Este posicionamiento, alejado de la idea de formación para el mundo y la profesión, subyace a los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos, así como a las metodologías didácticas y a la evaluación implementada.

A partir de lo expuesto nos parece importante hoy preguntarnos “¿qué estudiantes queremos ayudar a formar y para qué sociedad?” (Meirieu, 2023, p. 158).

Referencias bibliográficas

- Barbier, J. M. (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En Blanchard Laville C. y Fablet, D. (Comps.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*. L'Harmattan.
- (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- (2005). *El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades* [Seminarario de doctorado. Notas de clase]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Barbier J. M. y Galatanu, O. (2000). La singularidad de las acciones: Algunas herramientas de análisis. En Barbier, J. M. (Dir.) *L'analyse de la singularité de l'action*. PUF.
- Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn*. Mc Graw Hill.
- (2008). Introducción. En Barnett, R. *Para una transformación de la universidad*. Octaedro.
- (2009a). Foreword. En Kreber, C. (2009), *The university and its disciplines*. Routledge.
- (2009b). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429-440
- (2011). *Being a University*. Routledge.
- Barsky, O. y Sigal, V. y Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Siglo XXI.
- Bhatia, V. (1998). *Analysing genre: language use in professional settings*. Longman.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.
- Berkenkotter, C. y Huckin T. (1995a). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En Berkenkotter, C. y Huckin T., *Genre knowledge in disciplinary communication*. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-25.
- Berkenkotter, C. y Huckin T. (1995b). Suffer the little children: Learning the curriculum genres of school and university. En Berkenkotter, C. y Huckin T., *Genre knowledge in disciplinary communication*. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 151-163.
- Buchbinder, P. (2005), *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados, una introducción a las corrientes

- actuales de la didáctica. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Cazden, C. (1990). El discurso del aula. En Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza III*. Paidós.
- (1991). *El discurso en el aula*. Paidós.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn)Thesis*, 7, 41-52. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.
- Chiroleu, A. y Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Estudios y Capacitación – CONADU.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. Nueva Imagen.
- Cols, E. (2000). La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IX (17), 8-22.
- (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni, A. R.W. de (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Contreras J. D. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Corea C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Paidós.
- Cubo de Severino, L. et al. (2005). *Los textos de la ciencia*. Editorial Comunicarte.
- Da Cunha, M. I. (1996). Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos Pesquisa*, 97, 31- 46.
- (1998). *O professor universitário*. JM Editora.
- (2004). *O bom professor e sua prática*. Papirus editora.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-74). Paidós.
- (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.
- Diccionario de las Ciencias de la educación*. (1983). Santillana.
- Diccionario de la Lengua Española*. (2005). Espasa-Calpe S.A.
- Donald, G.J. (2009). The Commons: Disciplinary and interdisciplinary encounters. En Kreber, C. *The university and its disciplines*. Routledge.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Fanghanel, J. (2009). The role of ideology in shaping academics' conceptions of their discipline. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 565-577.
- (2012). *Being an academic*. Routledge.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Frاند, J. (2000). The information age mindset. *Educause Review*, 14-24. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0051.pdf>
- Gvirtz, S. y Camou, A. (2009). *La universidad argentina en discusión*. Granica.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). *Informe sobre la*

- educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.*
- Jones A. (2009). Generic attributes as espoused theory: the importance of context. *High Education*, 58, 175-191.
- Kemmis, S (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. En Clive K. (Ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. Springer. http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/154865/Kemmis_Prof_Practice_chapter_02.pdf
- Kornblit, A. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos.
- Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines*. Routledge.
- Krotsch P. y Suasnábar, C. (2005). *Los estudios sobre la educación superior: una reflexión desde Argentina y América Latina*. <http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion-Superior/Estudios%20Sobre%20Educacion-Krotsch-Suasnavar.htm>
- Le Goff, J. (1999). *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Lucarelli, E. (1998). Didáctica del nivel superior sus notas distintivas. En Lucarelli, E., *La didáctica del nivel superior*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (Comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad*. Paidós.
- (2009a). Consideraciones curriculares para la formación en la profesión dentro de la universidad. En Riquelme, G. C. *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas* (pp. 199-212). Tomo III. Miño y Dávila.
- (2009b). *Teoría y práctica en la universidad*. Miño y Dávila.
- (2011). Didáctica universitaria: ¿Un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, 29(2), 417-441.
- (2012). Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la didáctica y la pedagogía universitarias. En Lucarelli, E. y Finkelstein C. (Eds.) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Miño y Dávila.
- Marginson, S. (2008). Clark Kerr and the uses of the university. *CSHE Ideas and Issues in Higher Education seminar*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne. http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/res_seminars/issues_ideas/2008/docs/ClarkKerr15Dec08.pdf
- Marquina, M., y Fernández Lamarra, N. (2008). The Academic Profession in Argentina: characteristics and trends in the context of a mass higher education system. En *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives*. Research Institute for Higher Education Hiroshima University. <http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/>
- Martin, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En Pozo J. y Pérez Echeverría, M., *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.
- Meirieu, P. (2023) *Educación hoy*. Homo Sapiens.
- Menges, R y Austin, A. (2002). Teaching in Higher education. En American Education Research Association, *Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Moliner, M. (1997). *Diccionario de uso del español*. Gredos.

- Mollis, M. (1995, julio-sept.). En busca de respuestas a la crisis universitaria: Historia y cultura [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206904>.
- (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En Mollis M. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/presentacion.pdf>
- (2010). Las transformaciones de la educación superior en América Latina: identidades en construcción. *Educación Superior y Sociedad*, 15(1). IESALC.
- Monetti, E. (2018, 14 de febrero). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de Educación*, Año IX n.º especial, 195-215.
- (2023) El docente universitario: su relación con el saber didáctico. En D. Cavalcanti y S. Vercellino, *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*, CRV. Pp.197-209.
- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. AKAL.
- (1993). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Prensky, M. (2005). *Listen to the natives*. http://www.ascd.org/authors/ed_lead/e1200512_prensky.html.
- Quiroga, S. E. (1998). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Eudeba.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. FCE.
- (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50, 173-195.
- Riquelme, G. C. (2008a). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo I. Miño y Dávila.
- (2008b). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo II. Miño y Dávila.
- (2009). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo III. Miño y Dávila.
- Schatzki, T. (2001) Introduction: practice theory. En Schatzki, T. y Knorr Cetina, K. y Von Savigny, E. (Eds.), *The practice turn in Contemporary Theory*. Routledge, pp.10-23.
- Schatzki, T. (2012 a) Foreword. En Hager, P., Lee, A. , Reich, A. (Eds.) *Practice, Learning and Change Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Springer, pp.viiviii.
- (2012 b). A primer on Practices: Theory and Research. En Hutchings, M. y Trede, F. (Eds.), *Practice. Based Education: Perspectives and Strategies*. Sense Publishers, pp. 13-26.
- Scott, J. (2006). The misión of the university: medieval to posmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1),1-39.
- Siemens G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. www.elearnspace.org/articles/connectivism.Htm
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- (1996). La clase escolar, una mirada desde la didáctica de lo grupal. En AA. VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R. y Negrin, M. (Comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino, pp. 23-47.

- Swales, J. (1998). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Cambridge University Press.
- Webster, F. (2010). The Postmodern University, Research and Media Studies. *Canadian Journal of Media Studies*. <http://cjms.fims.uwo.ca/issues/07-01/Frank%20Webster.pdf>
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Comps.), *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*. Pomares-Corredor.
- Young, L. (1994). University lectures – Macro structure and microfeatures. En Flower-dew, J. *Academic Listening*. Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2001). *La didáctica universitaria como marco de referencia para la formación docente y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria*. [Conferencia de clausura] II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Universidad de Santiago de Compostela.
- (2003-2004) Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7, 113-136.
- (2007). La didáctica universitaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59 (2-3), 489-510.

Elda Monetti

Perfil académico y profesional:

Doctora, licenciada y profesora en Educación (UBA). Profesora para la Enseñanza Primaria. Especialista y Magister en Investigación Científica (UNER). Profesora regular asociada de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Profesora de cursos

de posgrado en el país y Latinoamérica. Directora de proyectos de investigación y coordinadora de redes interuniversitarias relacionadas con la educación y el asesoramiento universitario. Exprofesora y supervisora del nivel medio. Autora de diversas publicaciones y libros. emonettibarce@gmail.com
Identificador ORCID 0000-0003-1780-2993