



# Buenas prácticas de enseñanza en la universidad

**Beatriz Baroni**

[beatriz.baroni@uflouniversidad.edu.ar](mailto:beatriz.baroni@uflouniversidad.edu.ar)

**Laura López**

[laura.rlopez@uflouniversidad.edu.ar](mailto:laura.rlopez@uflouniversidad.edu.ar)

## Introducción

El avance tecnológico y la transformación social imponen a las universidades el desafío de adaptarse a un entorno en constante cambio. Entre los principales retos se destaca la necesidad de acortar la brecha entre el perfil de los egresados y las demandas del mercado laboral. Frente a esta realidad, el modelo universitario centrado en la transmisión de contenidos resulta cada vez menos pertinente para formar profesionales capaces de actuar en contextos dinámicos y complejos.

Hoy, mejorar la calidad educativa requiere repensar las prácticas docentes no solo en relación con los contenidos disciplinares, sino

también con las nuevas formas de enseñar, aprender y construir conocimiento. Definir qué entendemos por buenas prácticas resulta fundamental para orientar estos cambios, dar sentido a las innovaciones pedagógicas y garantizar una formación pertinente y de calidad.

Pero ¿qué significa realmente “enseñar bien”? ¿Existen criterios universales para definir buenas prácticas en la educación superior? ¿Qué convierte una clase en una experiencia significativa? ¿Qué hace que ciertos docentes dejen una huella en sus estudiantes?

Este capítulo propone abrir estas preguntas y explorar algunas respuestas, a través de un recorrido por sus principales definiciones y debates, en diálogo con marcos actuales y con la complejidad del quehacer docente universitario.

## Buenas prácticas

En el marco de la educación, el concepto de buenas prácticas surgió a partir de la investigación sobre cómo enseñar de manera efectiva y fue clave para el desarrollo de teorías y marcos sobre la enseñanza de calidad, que luego influyeron en conceptos como las buenas prácticas de enseñanza (Shulman, 1989). Actualmente, la práctica docente es un foco de gran interés para su estudio, también desde los marcos de aseguramiento de la calidad, que consideran a las universidades como las responsables de garantizar la calidad de la formación de los graduados que se incorporan al mercado laboral (International Network for Quality Assurance Agencies In Higher Education [IN-QAAHE], 2022; López Segrega, 2016).

Intentar definir “buenas prácticas” resulta un concepto polisémico, ya que depende de diferentes miradas. Partimos de la definición de “práctica” como el conjunto de procesos de transformación de una realidad y que implican una interactividad entre dimensiones resultando situaciones, sujetos y procesos (Cib-Sabucedo et al., 2009).

Resulta más difícil definir “buenas prácticas educativas”, ya que abarcan muchas actividades distintas (desde las institucionales a las docentes) y podemos referir tanto a la “práctica de enseñanza” como a las “prácticas docentes”. Así, la “práctica de enseñanza” se define como un conjunto de actividades y discursos operativos singulares y complejos, anclados en un contexto y en la inmediatez de lo cotidiano, mientras que la “práctica docente” engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo entre los compañeros. Podemos describir ambas desde las “prácticas declaradas”, es decir, lo que los docentes dicen que hacen, y a partir de “las prácticas observadas”, efectuadas con la ayuda de un protocolo de observación (Cib-Sabucedo et al., 2009).

Zabalza Beraza (2012) considera las buenas prácticas de enseñanza como “aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas (...) del contexto” (p. 21). Por su parte, Sato (1992), citado en Zabalza Beraza (2012), plantea una primera distinción entre buenas y malas prácticas vinculando esa cualidad a dos cuestiones. Por un lado, señalando que buena calidad significa buena función, y por el otro, que buena función significa buen trabajo, aludiendo a que los procesos funcionan bien cuando todas las partes realizan bien su trabajo.

Sin embargo, algunos autores advierten que lo que se entiende por buena práctica de enseñanza varía de acuerdo al enfoque de estudio. En tal sentido, refieren que no existen buenas prácticas universales, ya que es distinto considerarlas desde la perspectiva de una enseñanza más centrada en el aprendizaje que otra en donde el foco se centre en la formación personal de los estudiantes o en su compromiso social (García Martínez et al., 2015; Zabalza Beraza, 2012). Para Litwin (2012), la buena enseñanza se relaciona con la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

Por otro lado, el estudio de las buenas prácticas ha ido evolucionando en el tiempo, desde análisis basados en el grado de cumplimiento de un programa, pasando a una idea mucho más funcionalista donde lo bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios. Asimismo, en el campo de la enseñanza es importante aclarar cómo la idea de buenas prácticas ha estado necesariamente ligada al concepto de enseñanza de cada momento histórico (Zabalza Beraza, 2012). En tal sentido, el autor argumenta que, aunque el concepto de enseñanza ha ido cambiando y evolucionando, todos ellos siguen aún presentes en la práctica docente y cada uno dará diferente sentido al constructo buenas prácticas. Por ejemplo, una primera acepción considera la visión convencional de la enseñanza, identificada con la transmisión de conocimientos donde prevalece la exposición del profesor y los contenidos disciplinares que deben dominar los estudiantes al final de un curso académico. Luego, se encuentra el enfoque que se centra más en los estudiantes como sujetos individuales con necesidades e intereses propios y diversos a los que se les brinda oportunidades formativas flexibles. Por último, el enfoque centrado en los ambientes de aprendizaje, que propicien experiencias ricas y variadas en estímulos para la formación efectiva de los estudiantes (De Vincenzi et al., 2023). Este último enfoque responde a una visión ecológica de la educación, que define al aula como un sistema vivo, donde sus componentes interactúan y se alinean de forma constructiva hacia el logro de resultados de aprendizaje (Biggs, 2005).

Por su parte, Zabalza Beraza (2012) sostiene que no tiene sentido formular un marco de criterios universales para poder establecer comparaciones que puedan servir de código general por la heterogeneidad de las propuestas, contextos, sujetos que acceden a la educación superior. Asimismo, argumenta que nos encontramos en una etapa posmodernista donde otros tipos de criterios más situados adquieren mayor protagonismo, como el aprendizaje alineado,

la calidad vinculada al contexto, la territorialización curricular, las buenas prácticas. Es por ello que las intervenciones didácticas deben estar basadas en algunos principios o certezas (siempre relativas) pero deben, sobre todo, adaptarse a las particularidades condiciones en las que se producen.

## El estudio de la calidad de las prácticas educativas

La necesidad de garantizar la calidad fue adquiriendo mayor importancia a partir de la masificación de los sistemas de educación superior caracterizada por el crecimiento del número de estudiantes y en consecuencia de las instituciones dedicadas a tal fin, que pasaron de ser una élite a tener altos grados de participación (IE-SALC, 2020).

Es por ello que, en virtud de construir nuevos y renovados enfoques sobre la docencia, las nuevas políticas académicas vienen planteando la necesidad de cambiar la mirada hacia la experiencia académica de los estudiantes. En esta línea, resulta relevante estudiar la calidad de las prácticas de enseñanza en el escenario real donde se producen, para poder analizar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje e identificar, documentar, analizar y compartir su valor pedagógico y reconocer su potencial innovador (De Vincenzi et al., 2023). El estudio de las buenas prácticas debe responder a un doble propósito: descriptivo y transformador (Zabalza Beraza, 2012).

Actualmente, la calidad de la docencia es el centro de atención de los sistemas de aseguramiento de la calidad, según la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación en España (ANECA). Sin embargo, es importante aclarar que el concepto de calidad no es nuevo y ha sido siempre parte de la tradición académica. Sin embargo, es el mundo exterior el que ahora enfatiza la necesidad de que se le preste atención de manera explícita a la calidad (Corengia, 2015).

En tal sentido, los principios tradicionales de calidad de poco sirven en el mundo actual de la educación, por lo complejo que resulta, por la heterogeneidad de los sujetos que acceden y las diferencias según el contexto (Zabalza, 2012). Es por ello que no se pueden considerar criterios universales de buenas prácticas sino basados en una naturaleza situada y orientada a las estrategias de mejora de la docencia, donde lo bueno es aquello que es valorado por los protagonistas (Zabalza Beraza, 2012). Así, se consideran las buenas prácticas como aquellas modalidades de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas educativas del contexto (Benavente, 2007, citado en Zabalza Beraza, 2012).

En este orden de ideas, al hablar de calidad de las prácticas educativas, los análisis de las actuaciones docentes bajo los principios pedagógicos convencionales deben evolucionar a una idea mucho más funcionalista, donde lo bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios indirectos. En este contexto adquieren relevancia las condiciones particulares en las que se producen las actuaciones didácticas y la especificidad de los campos disciplinares (Zabalza Beraza, 2012). Como señala Litwin (2012), “enseñar es una práctica que se construye en contextos específicos, en condiciones determinadas, en instituciones concretas y con sujetos históricos. Por eso, no hay recetas, sino decisiones pedagógicas que deben tomarse con conocimiento y compromiso” (p. 16).

Desde esta mirada, la figura del docente cobra cada vez mayor relevancia para determinar la experiencia educativa en el marco del aseguramiento de la calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2023). Esto se puede ver plasmado en la Agenda 2030 en el ODS 4 sobre “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco, 2023, p. 61). En el informe, señalan que “a pesar del lento progreso,

el mundo está quedando rezagado para alcanzar una enseñanza de calidad” (Unesco, 2023, p. 61). Además, destacan la necesidad de hacer esfuerzos para reencantar a los profesores con su labor docente y que adopten un enfoque centrado en el alumno como persona integral y no solo desde su rendimiento académico. Asimismo, escuchar a los estudiantes y abordar la falta de innovación en la docencia, a fin de brindar educación de calidad en todos los niveles (Unesco, 2023).

Es por ello que la investigación de las buenas prácticas educativas resulta primordial. En tal sentido, algunos investigadores refieren que para poder identificar y analizar buenas prácticas es importante indagar sobre los factores que influyen en pos de la mejora de la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, proponen estudiar las prácticas educativas en el escenario real donde se producen y examinar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder documentar, analizar y compartir buenas prácticas. El objetivo es poder reflexionar sobre su consistencia pedagógica y su potencial innovador para facilitar una mejor experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Perrenoud, 2004, citado en De Vincenzi et al., 2023).

Pensar en buenas prácticas no es buscar modelos ideales, sino comprender cómo se construyen modos eficaces y significativos de enseñar en situaciones concretas, que promuevan aprendizajes con sentido (Litwin, 2012). Sin embargo, es importante aclarar que en el estudio de las buenas prácticas educativas la unidad de análisis no son los profesores ni los estudiantes, sino las buenas prácticas. Esto significa que las personas implicadas se tomarán en consideración, pero solo como contexto de la práctica a estudiar. La unidad de análisis será cada experiencia (Zabalza Beraza, 2012).

## Identificación de buenas prácticas

Zabalza Beraza (2012) advierte que los principales problemas para identificar buenas prácticas son: a) la forma directa o indirecta de acceder a las prácticas, b) la determinación de los ámbitos donde se desea analizarlas y c) la identificación de los criterios que permiten identificarlas con suficiente rigor y fiabilidad.

En primer lugar, para acceder a las prácticas se puede hacer por tres vías: el discurso de los docentes, es decir, lo que ellos cuentan sobre lo que hacen; lo que los docentes responden en base a cuestionarios con indicadores y descriptores; y la observación directa o indirecta, a través de grabaciones de las prácticas, ya sean presenciales o virtuales. A lo que dicen los docentes se le llama prácticas declaradas y tienen un aspecto positivo, que es la posibilidad de acceder no solo a las acciones, sino al pensamiento de los protagonistas; lo negativo es que suelen sobreestimar o subestimar aspectos, buscando la buena imagen o reinterpretando aspectos personales. Por último, la observación puede nutrirse de aspectos etnográficos con el uso de grabaciones (Zabalza Beraza, 2012).

Para identificar buenas prácticas hay que decidir si centrarse en las invariantes que las caracterizan (los rasgos de la buena enseñanza, buenos profesores y buenas instituciones) o hacerlo en las estrategias de adaptación al contexto concreto en que éstas se desarrollan (sujetos, situaciones, disciplinas, modalidades, etc.) (Zabalza Beraza, 2012). Según este autor, se puede abordar el estudio de las buenas prácticas en educación a partir de cinco ejes:

1. *La normativa aplicable.* Se trata de entender las buenas prácticas como el deber ser oficial, es decir, las que responden a las normas establecidas para ese espacio de actuación. Surgen preguntas como qué se trasluce de la normativa vigente como indicio de buena práctica en ese ámbito, qué condiciones se señalan, qué recursos se destinan.

2. *La naturaleza y organización de las instituciones y de los dispositivos puestos al servicio de la educación (modelos de atención, espacios, recursos, personal, organización del trabajo, etc).* En este caso, se considerarían buenas prácticas las situaciones y actuaciones que cuentan con los recursos en cantidad, calidad y eficiencia y que funcionan bien.
3. *El diseño curricular y los ambientes de aprendizaje que se crean para favorecer el aprendizaje y la socialización de los estudiantes.* Incluye la organización, los ámbitos de desarrollo, las actividades, los productos que se obtienen y los resultados que alcanzan. Buenas prácticas se consideran cuando la propuesta responde a las demandas de la sociedad y los estudiantes. La variedad, riqueza, actualización, coherencia, progresividad, etc., son indicadores de buena práctica.
4. *La formación y capacitación de los profesionales que ejercen la docencia.* Ser docente universitario es una tarea compleja que exige mucho más que el conocimiento profundo del campo disciplinar. Conocer sólidamente los contenidos no resulta suficiente si esto no logra interpelar a los estudiantes. No alcanza con saber mucho sobre algo, es importante saber enseñar (Gómez Zeliz et al., 2024).
5. *La inserción en el contexto y los vínculos de cooperación.* Se trata de la forma en que se relacionan con el entorno social, cultural y profesional, los convenios con otras instituciones, intercambios y prácticas profesionales, la internacionalización, etc.

## Selección de buenas prácticas

Como ya se ha mencionado, el principal punto de debate para seleccionar buenas prácticas es qué se va a entender por buena práctica. Por eso es fundamental clarificar los criterios desde los que se tomará la decisión de seleccionar una situación educativa como buena práctica. A pesar de que no se puede establecer criterios comunes, Zabalza Beraza (2012) presenta un listado básico a considerar:

- **Innovación:** Actuaciones originales comparadas con otras convencionales en el mismo contexto.
- **Mejora:** Actuaciones que incorporen mejoras (en recursos, formas de trabajo, modos de relacionarse).
- **Fundamentación científica:** Actuaciones con una importante base científica en relación al aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.
- **Procesos reconocidos:** Actuaciones que desarrollen estrategias reconocidas por los estudiantes u otros colegas.
- **Evaluación:** Iniciativas que hayan sido reconocidas por los resultados obtenidos o por sus características.
- **Satisfacción:** Iniciativas que resulten satisfactorias para los agentes implicados.
- **Impacto social:** Se relaciona con el compromiso global con el contexto de las acciones educativas.

Las buenas prácticas pueden originarse y desarrollarse en niveles distintos, comprometiendo a agentes diversos y con propósitos variados. Las buenas prácticas comprenden buenos aprendizajes en cantidad y calidad, pero además proponen mejoras tanto en los ambientes de aprendizaje como en el valor y sentido de lo que se aprende y en la forma en que se aprenden (Zabalza Beraza, 2012).

La identificación y selección de buenas prácticas debe hacerse en base a unos criterios previamente definidos que se establezcan en

función del campo disciplinar y el enfoque de buenas prácticas que se decida adoptar (Zabalza Beraza, 2012).

¿Pero cuáles son los enfoques de enseñanza y aprendizaje que se acercan a las buenas prácticas de enseñanza?

## Enfoques de enseñanza y de aprendizaje

Hablar de buenas prácticas de enseñanza en la educación superior no implica establecer recetas universales ni adherir a modelos cerrados. Por el contrario, requiere reconocer la complejidad y diversidad de los contextos donde se desarrollan las experiencias formativas. A su vez, invita a reflexionar críticamente sobre los distintos enfoques que atraviesan el acto educativo.

Los modos en que los estudiantes aprenden se configuran a partir de la interacción entre factores individuales, las características de las tareas académicas y el contexto institucional. Entre estos factores, la motivación y las estrategias de estudio resultan especialmente relevantes. Cuando la motivación es extrínseca —es decir, cuando proviene del entorno—, suele favorecer el uso de operaciones cognitivas básicas, como identificar, memorizar o clasificar información de manera mecánica. Esto genera una actitud centrada en el cumplimiento de tareas como una obligación, con el mínimo esfuerzo y guiada por el temor al fracaso. Como consecuencia, el conocimiento se retiene solo a corto plazo y la comprensión es limitada. A este estilo se lo denomina enfoque superficial. En cambio, la motivación intrínseca —vinculada al interés genuino del estudiante— orienta el aprendizaje hacia la comprensión profunda. En este caso, las tareas resultan significativas y desafiantes, lo que impulsa el uso de habilidades cognitivas complejas como reflexionar, analizar, teorizar o formular hipótesis. Así, los nuevos conocimientos se integran con saberes previos y contenidos de otras asignaturas, fortaleciendo

la percepción de autoeficacia. Este camino se conoce como enfoque profundo de aprendizaje (Soler et al., 2018).

Los enfoques de aprendizaje han sido definidos por Biggs (2005) como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal” (p. 32), es decir, el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje. Aquello que construyen las personas a partir de un proceso de aprendizaje depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya saben y de cómo utilizan sus conocimientos previos.

Según Soler et al. (2018), un estudiante que se apropia del enfoque superficial tenderá a:

- Mantener una intención de cumplir los requisitos básicos de la tarea;
- Mantener una concepción acumulativa del aprendizaje;
- Ver la tarea como una demanda que hay que resolver;
- Centrarse en los aspectos concretos y literales más que en el significado;
- Ver los componentes de la tarea como partes separadas, no relacionados entre sí o con otras tareas;
- Centrarse en la memorización de la información con vista a los exámenes;
- Preocuparse por el posible fracaso;
- Lamentarse por el tiempo que emplea en su trabajo.

En el enfoque superficial se utilizan actividades de bajo nivel cognitivo. Por el contrario, el enfoque profundo se deriva de la necesidad de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas. Los estudiantes sienten el deseo de saber, de entender el significado, las ideas principales, las aplicaciones correctas. Esto

requiere de conocimientos previos relevantes, de manera que éstos tratan de aprender de los detalles y de asegurarse de que comprenden. Los estudiantes tienen sentimientos positivos: interés, sentido de la importancia, sensación de desafío, donde aprender es un placer. Los docentes inducen a la curiosidad y el descubrimiento (Biggs, 2005). La motivación que provoca esta ruta de aprendizaje es interna y genera un alto sentido de pertenencia, interés y compromiso por los contenidos que se aprenden o tareas. Los estudiantes buscan elevados niveles de comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas contextualizadas, dado que las estrategias que usan son de un alto nivel cognitivo (Soler et al., 2018). La tendencia del estudiante que usa este enfoque, según Biggs (2005), será a:

- Buscar al máximo la comprensión de los contenidos;
- Relacionar las nuevas ideas con los conocimientos previos;
- Ver la tarea interesante implicándose en ella;
- Centrarse más en la comprensión que en los aspectos literales;
- Integrar los componentes de la tarea o de los contenidos entre sí, y con otras tareas o con los contenidos de otras disciplinas;
- Relacionar las tareas o contenidos con lo que ya conoce, reflexionando y discutiendo con otros compañeros;
- Teorizar acerca de la tarea y formular hipótesis sobre el modo de relacionar los conocimientos;
- Ver la tarea como un medio de enriquecimiento personal;
- Ver el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.

En la misma línea, Pozo (2008) propone comprender el buen aprendizaje no como una categoría rígida, sino como una estructura flexible y situada, cuyas características centrales deben evaluarse en función de su eficacia y su capacidad para generar satisfacción en estudiantes y docentes. En este marco, identifica tres rasgos principales que definen un aprendizaje de calidad: la producción de

un cambio duradero en los conocimientos o conductas del alumno, la transferibilidad de lo aprendido a nuevas situaciones o contextos y la adecuación entre la práctica realizada y las metas perseguidas. Estas características están más presentes en los aprendizajes de tipo constructivo, que exigen una implicación reflexiva y transformadora, frente a los aprendizajes asociativos, más ligados a rutinas o automatismos. Sin embargo, la elección de uno u otro tipo de práctica dependerá de los objetivos del aprendizaje y de las condiciones en que éste se desarrolla, por lo que no existen métodos universalmente válidos, sino estrategias eficaces en función de metas y contextos. Así, un buen aprendizaje no solo transforma lo que se sabe, sino también cómo se sabe y para qué se sabe.

En cuanto a los enfoques de enseñanza que adoptan los docentes, diversas investigaciones señalan que dos variables resultan determinantes en su práctica: las intenciones y las estrategias. Al igual que ocurre con los enfoques de aprendizaje, los de enseñanza están condicionados por la naturaleza de la asignatura, el contexto institucional y las características tanto de los profesores como de sus estudiantes. Un docente puede situarse en un extremo más tradicional, centrado en la transmisión de información como objetivo principal de su tarea, o bien adoptar una postura orientada al cambio conceptual, propia de perspectivas constructivistas. Las estrategias que se implementan también reflejan estas intenciones: algunas se centran exclusivamente en el docente, otras privilegian la interacción con los estudiantes y otras los posicionan como protagonistas del proceso (Soler et al., 2018).

En este sentido, se distinguen dos grandes enfoques. Por un lado, el centrado en la transmisión, que incluye prácticas como la enseñanza directa, el uso intensivo de recursos de apoyo y el énfasis en el dominio de contenidos específicos; por otro, el centrado en el aprendizaje, que promueve la resolución de problemas, la motivación, la interacción y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Este último enfoque, orientado al cambio conceptual y centrado en el estudiante,

genera un círculo virtuoso donde los docentes adoptan una actitud reflexiva, impulsan la investigación en el aula y fomentan la innovación pedagógica. Los estudiantes formados bajo esta lógica tienden a comprometerse más con su propio proceso y a desarrollar un enfoque profundo de aprendizaje. Cabe destacar que un mismo docente puede transitar entre estos enfoques a lo largo de su práctica, según el momento, el contexto o los objetivos propuestos (Soler et al., 2018).

En suma, el aprendizaje es el resultado de la actividad constructiva, de modo que la enseñanza es eficaz cuando se apoya en actividades adecuadas para alcanzar los objetivos planteados, estimulando a los estudiantes para que adopten un enfoque profundo del aprendizaje. Una enseñanza y una evaluación de baja calidad se traducen en un enfoque superficial, en el que los estudiantes utilizan actividades de aprendizaje inadecuadas y de orden inferior. Un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante. Este sistema se denomina alineamiento constructivo (Biggs, 2005).

En el siguiente apartado pondremos la mirada en los docentes como actores clave en las buenas prácticas educativas en la educación superior.

## Los buenos docentes

No son fáciles de responder las preguntas que planteamos al inicio: ¿Qué convierte una clase en una experiencia significativa? ¿Qué hace que ciertos docentes dejen una huella en sus estudiantes? Sin embargo, más allá de los enfoques de enseñanza y aprendizaje que adopten docentes y estudiantes, los estudios sobre buenas prácticas de enseñanza coinciden en algunas características.

En principio, se destacan por ser estructuradas, variadas, dinámicas y darse en un buen ambiente de aula, pero además muestran que los valores morales que los estudiantes perciben en sus profesores memorables generan un espacio de análisis que permite vislumbrar aspectos de la docencia del nivel superior corridos de la mirada tecnocrática. Esta combinación de la formación profesional y las cualidades personales del docente (entre los que se destacan el compromiso, el afecto y la pasión) surge en la narrativa de los estudiantes universitarios como característica insoslayable de aquellos profesores que han dejado una huella en su recorrido académico. En tal sentido, la buena enseñanza no se relaciona exclusivamente a una sólida formación académica y profesional, sino a aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje (UFLO Universidad, 2025).

Asimismo, desde el modelo pedagógico de UFLO (2025) se destacan algunas características de los buenos docentes:

- Ser claros, organizados, dinámicos, utilizar diferentes estrategias de enseñanza, crear una atmósfera para favorecer el aprendizaje, plantear retos, motivar y enseñar con entusiasmo.
- Dominar ampliamente el tema o asignatura que imparte.
- Manejar adecuadamente los espacios afectivos, interpersonales, éticos y no solo los didácticos.
- Tener una actitud positiva hacia la docencia y sus estudiantes, ser justo e imparcial, sentirse responsable del aprendizaje de sus alumnos, ser autocrítico de su labor, inspirar respeto y confianza, fomentar la discusión y el diálogo y por sobre todo tener vocación de enseñar.
- Tener como principal interés lograr el aprendizaje de sus alumnos promoviendo la curiosidad y rigurosidad.

Asimismo, la investigación muestra que ya sea en la modalidad presencial o a distancia, algunos de los principales atractivos que

un estudiante encuentra en su profesor son: a) comprender a los alumnos siendo empático y accesible para conversar; b) organizar las clases de modo eficiente; c) el entusiasmo por el ejercicio docente; d) un conocimiento profundo del campo que enseña. En relación a este último, pareciera que cuanto más sabiduría, más facilidad se tiene para explicar un tema con emoción. El profesor no solo muestra pasión por el tema, sino también pasión por enseñar. Ese conocimiento profundo se debe aplicar a construir toda la estructura narrativa de un tema, lo que implica la selección y organización de contenidos. En tal sentido, dado el acceso ilimitado que ofrece hoy en día internet, no es imprescindible generar todos los materiales desde cero, sino que es posible equilibrar la creación de recursos propios con el uso de materiales ya existentes de otros especialistas. Para esto, es fundamental recurrir a la curación de contenido a través de fuentes abiertas y gratuitas, materiales licenciados y otros recursos. El dominio del área disciplinar implica comprender que la verdad no es estática, sino un proceso continuo de búsqueda. Es por ello que el docente experto debe adoptar una actitud científica, evitando que sus ideas se conviertan en dogmas, ya que los buenos profesores introducen nuevos pensamientos, pero los excelentes introducen nuevas formas de pensar (Kuklinski, 2023).

Es importante promover la mejora continua y la innovación, centrada en mejorar las experiencias de los estudiantes, donde los profesores no son divulgadores de contenidos. Para eso, éstos deben salir del centro de atención y saber comprender a los estudiantes, organizar las sesiones de trabajo de modo eficiente, tener entusiasmo en el ejercicio de su profesión y un conocimiento profundo del campo en el que ejerce (Kuklinski, 2023). En tal sentido, lo que las nuevas políticas académicas vienen planteando en los últimos años es que la visión de la experiencia académica cambie en una dirección específica: que transitemos del enfoque donde la centralidad está en las disciplinas y la enseñanza al enfoque donde la centralidad está en los estudiantes y su aprendizaje. Se trata

de un cambio sustantivo en la cultura institucional de las universidades porque significa hacer girar nuestros planteamientos 180 grados: del protagonismo del profesor al del estudiante; de la centralidad de las disciplinas y sus contenidos a la del aprendizaje de los estudiantes; de otorgar la máxima relevancia a la enseñanza y sus modelos y técnicas, de pensar en los grupos como receptores de nuestras actuaciones docentes (explicaciones, informaciones, propuestas) a pensar en los individuos (como sujetos que aprenden de forma individual y diferenciada) y en la mejor forma de ayudarles a que aprendan. El desafío planteado para este comienzo de siglo consiste en desarrollar estrategias formativas innovadoras que coloquen al estudiante y su proceso de aprendizaje en el centro de la vida universitaria (Zabalza Beraza & Cerdeiriña, 2019).

Asimismo, desde esta mirada, las competencias docentes resultan interpeladas y, por ende, las necesidades de profesionalización y la formación permanente para enfrentarse a los nuevos desafíos, como la digitalización, las tecnologías emergentes, la inteligencia artificial, que ya son moneda corriente en el sistema educativo. Se expande la universidad en límites que ya no son las paredes de las aulas, lo que produce desafíos nunca antes pensados e imaginados en la docencia (Gómez Zeliz et al., 2024). Un ejemplo de ello son las competencias de los profesores que trabajan en entornos virtuales, que son complejas y presentan necesidades específicas. Involucran dominar estrategias para gestionar y monitorear el aprendizaje de los alumnos, retroalimentar su desempeño, estimular la motivación y cohesión grupal, promover emociones facilitadoras y fomentar procesos autorregulatorios y metacognitivos desde la virtualidad. Pero también de presencia personal, en términos de ser accesible, paciente, comprensivo y apasionado por el tema. Diversas investigaciones sobre las competencias de los docentes virtuales indican que la calidad del aprendizaje es mayor cuando el profesor “está presente” (García-Cabrero et al., 2018).

Pero no todo depende de los profesores. Tinto (2017) propone

comprender la persistencia de los estudiantes como una expresión de la motivación de éstos, influida por sus propias percepciones y experiencias durante el recorrido universitario. En su modelo conceptual identifica cuatro factores centrales que inciden en dicha motivación: la claridad e intensidad de sus metas personales, la autoeficacia, el sentido de pertenencia a la institución y la percepción de la calidad y relevancia del currículo. En este enfoque, el desafío para las instituciones de educación superior no se reduce a generar condiciones estructurales de retención, sino a desplegar estrategias pedagógicas y organizacionales que fortalezcan la confianza del estudiante en su capacidad de logro, su integración a la vida académica y social y su compromiso con el conocimiento. Comprender la persistencia “a través de los ojos del estudiante” habilita a intervenciones más sensibles a la diversidad y más eficaces para promover la equidad en los trayectos formativos.

Como cierre del capítulo, mencionaremos la importancia de promover una formación integral de los estudiantes no solo como una aspiración, sino como una necesidad. Tal como señalan Elizalde & Barni (2024), esta mirada plantea una concepción pedagógica que reconoce a la persona como un todo, contemplando no solo el desarrollo intelectual, sino también las dimensiones socioemocionales, afectivas y éticas de los estudiantes. Esta perspectiva demanda por parte de los profesores un rol activo como guía, capaz de generar experiencias significativas, fomentar la autorregulación y atender a la diversidad de trayectorias personales. Asimismo, la evaluación deja de ser un instrumento meramente calificadorio, para convertirse en una instancia de reflexión, diálogo y aprendizaje. En este sentido, las buenas prácticas en educación superior deben incluir propuestas didácticas que fortalezcan la autonomía, la capacidad crítica y el proyecto vital de los estudiantes, respondiendo así a las complejidades del presente y los desafíos del futuro. Solo mediante una mirada educativa profundamente humanista y comprometida con el contexto será posible formar profesionales que no solo sepan, sino que

también sean y convivan. Ese es, sin dudas, el gran reto —y la gran oportunidad— de la educación superior contemporánea.

## Referencias

- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7244736>
- Cib-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4154>
- Corengia, A. (2015). Impacto de los procesos de acreditación de la calidad en las carreras de ingeniería de universidades argentinas. Un estudio de casos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26, 147-172. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076008.pdf>
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de docencia y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942009000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200007)
- De Vincenzi, A., Marcano, D., & Macri, A. (2023). El análisis de las buenas prácticas en la universidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, (65), 19-29. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/65/65\\_DeVincenzi.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/65/65_DeVincenzi.pdf)
- Elizalde, C., & Barni, C. (2024). Educación integral en tiempos de cambio. *Revista Educación*, 48(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55934>

García-Cabrero, B., Serrano, E. L., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., & García Vigil, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>

García Martínez, R. S., Guerrero Proenza, R. S., & Granados Romero, J. M. (2015). Buenas prácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, (3), 76-88. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n3/rces06315.pdf>

Gómez Zeliz, J., de Vega, M. Baroni, B., López, L., & Grinsztajn, F. (2024). *Impactos pedagógicos de la formación docente en las prácticas de enseñanza desde la percepción de los profesores*. *Avances de una investigación en curso* [Manuscrito no publicado]. Universidad de Flores.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *La garantía de la calidad y los criterios de acreditación en la Educación superior*. Unesco.

International Network for Quality Assurance Agencies In Higher Education. (2022). *Guía de estándares internacionales para la evaluación de organismos externos de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. <https://www.inqahe.org/wp-content/uploads/2024/06/ISG-version-espanol-2024.pdf>

Kuklinski, H. (2023). *Los futuros inevitables de la universidad. Ideas para gestores hacia la consolidación híbrida*. Escuela de Educación. UPB virtual. [https://futurosdeluniversidad.net/wp-content/uploads/2023/05/Futuros\\_Universidad\\_HPK.pdf](https://futurosdeluniversidad.net/wp-content/uploads/2023/05/Futuros_Universidad_HPK.pdf)

- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- López Segrega, F. (2016). Educación superior comparada. Tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Revista de Avaliacao* 2(1), 13-32. <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219144890002.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Reflections on generative AI and the future of education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877>
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Psicología.
- Shulman, L. S. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. Paidós.
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. H. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação*, 24(4), 993-1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Universidad de Flores (2025, 17 de abril). *Modelo pedagógico en acción. Buenas prácticas en Educación Superior*. <https://www.uflouniversidad.edu.ar/modelo-pedagogico/>
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2019). Coreografías didácticas institucionales y la calidad de la enseñanza.

*Revista Linhas Críticas*, 25, 206-221. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24586>

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 10(1), 17-42 <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6120>