

DESDE EL DESGRANAMIENTO TEMPRANO A LAS PRÁCTICAS DOCENTES¹.

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares.

Rosso, Martha¹

Soria, Mercedes¹

Vaira, Stella²

Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Villa María

martharosso@gmail.com

Resumen. Numerosas investigaciones sobre Educación Superior señalan que los problemas más frecuentes que enfrentan dichas instituciones, se relacionan con la deserción, el desgranamiento y la cronicidad. En Argentina el problema de la retención y la graduación de estudiantes en el subsistema universitario de la Educación Superior, continúa siendo relevante. El caso de las ingenierías es aún más preocupante puesto que, si bien es considerada una disciplina fundamental para lograr consolidar el desarrollo industrial, la innovación productiva, su tasa de egreso es una de las más bajas. La revisión bibliográfica sobre el abandono de los estudios universitarios muestra que la problemática ha sido abordada desde el análisis del rendimiento académico de los estudiantes y de los factores de riesgo asociados con distintos aspectos de esta variable, pero son escasas las investigaciones que han estudiado el impacto sobre el rendimiento académico y el abandono, de factores tales como la duración y flexibilidad de los planes de estudio, tecnologías pedagógicas o la cultura organizacional, entre otros. Investigaciones realizadas en la Facultad Regional Villa María de la Universidad Tecnológica Nacional (FRVM-UTN) han puesto de manifiesto el fuerte desgranamiento que se produce en el ciclo básico de las carreras de ingeniería. Lo que motiva a indagar desde y en el propio campo de las materias básicas de ingeniería, las prácticas pedagógicas cotidianas, en el marco del enfoque organizacional e interaccional de Tinto. Es propósito de este estudio, analizar la evolución del desgranamiento inicial en las carreras de ingeniería en nuestra unidad académica e indagar sobre las prácticas docentes para establecer una posible relación con el desgranamiento temprano. La metodología de investigación adhiere al paradigma cuanti-cualitativo de la investigación social. El enfoque cuantitativo se basó en un diseño longitudinal retrospectivo de cohortes de ingresantes en el período 2002 - 2016 y el enfoque cualitativo se basó en un análisis documental de fuentes primarias de información tales como planificaciones, diseños curriculares, entre otros. Los resultados obtenidos hasta el momento, muestran que el desgranamiento medido en el primer año de las carreras de ingeniería por materia arrojó valores comprendidos entre el 19,06% y el 70,07%. Por su parte, el análisis de las planificaciones de las asignaturas del área matemática, si bien muestran algunos cambios en los últimos años del período analizado, en general, no expresan un claro despegue de la metodología tradicional.

¹ Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Villa María. ² Universidad Nacional del Litoral – Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

Descriptorios o Palabras Clave: Desgranamiento Temprano, Prácticas Docentes, Carreras de Ingeniería.

1. Introducción

Diversos estudios sobre Educación Superior señalan que los problemas más frecuentes que enfrentan dichas instituciones, se relacionan con la deserción, el desgranamiento y la cronicidad.

En Argentina el problema de la retención y la graduación de estudiantes en el subsistema universitario de la Educación Superior, continúa siendo relevante aun cuando los esfuerzos de abordarlo, tanto desde las políticas educativas como desde las propias instituciones, han sido múltiples.

El caso de las ingenierías es aún más preocupante puesto que, si bien es considerada una disciplina fundamental para lograr consolidar el desarrollo industrial, relacionar conocimiento con innovación productiva, y disminuir los niveles de dependencia tecnológica, su tasa de egreso (3,64%) es una de las más bajas (Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), 2013).

Numerosas investigaciones realizadas sobre el abandono de los estudios universitarios han abordado la problemática desde el análisis del rendimiento académico de los estudiantes y de los factores de riesgo asociados con distintos aspectos de esta variable, pero son escasas las investigaciones que han estudiado el impacto sobre el rendimiento académico y el abandono, de factores tales como la duración y flexibilidad de los planes de estudio, planes de becas, tecnologías pedagógicas implementadas o la cultura organizacional, entre otros (García de Fanelli, 2014, García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015, Fonseca, 2016, Fonseca y García, 2016).

Así mismo, investigaciones realizadas en la FRVM-UTN han cuantificado y puesto de manifiesto el fuerte desgranamiento que se produce en el ciclo básico de las carreras de ingeniería. Lo que motiva a indagar desde y en el propio campo de las materias básicas de ingeniería, las prácticas pedagógicas cotidianas, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas y rasgos distintivos desde una lectura integradora en busca de sentidos y significados propios y específicos. De allí que el propósito de este estudio es analizar la evolución del desgranamiento inicial en las carreras de ingeniería en nuestra unidad académica e indagar sobre las prácticas docentes para establecer una posible relación con el desgranamiento. El centro de interés de la investigación inicial en la deserción temprana tomó cuerpo durante el desarrollo de la misma, y desembocó en los aspectos internos del proceso educativo. Siendo de especial interés la investigación en la labor docente, lo anterior confluyó en el actual proyecto de investigación (PID): “Desgranamiento temprano en carreras de ingeniería y su relación con las Prácticas Docentes” (PID UTI4006TC), manteniendo año a año una actualización en la línea temporal del desgranamiento temprano.

2. Fundamentación

Como lo muestra el Informe 2016 Educación Superior en Iberoamérica, la matrícula en educación superior ha tenido un aumento sostenido entre los años 1970 a 2013/2014, en todos los países, pasando de 1.8 millones de estudiantes a 22 millones en 2014, con un crecimiento relativo promedio de 1,8 en el período 2000 – 2014 (Brunner y Miranda, 2016). Al respecto, de acuerdo con García de Fanelli y Adrogué de Deane (2015), Argentina presenta un nivel de masificación alto que la ubica, según la tipología de Trow, en el estadio de universalización de los estudios de educación superior. Destacándose entre los países de América Latina por tener una de las más altas tasas brutas de educación superior. Si bien, el carácter no selectivo del acceso al sistema universitario nacional, en la mayoría de las instituciones, favorece ese grado de escolarización, la ausencia de exigencias tanto académicas como económicas en la admisión a los estudios superiores no garantiza la equidad de resultados debido a huecos en términos de recursos académicos, capital cultural y socioeconómico.

La UTN no fue ajena a los procesos de transformación que se dieron a partir de la década del 80 con el retorno de la democracia en nuestro país, la normalización de sus universidades y el ingreso irrestricto a las mismas. Problemas como el bajo índice de egreso, el elevado número de reinscriptos en las materias de los primeros años de las carreras, elevado fracaso en exámenes, bajo rendimiento académico de los alumnos, son temas preocupantes para esta institución desde comienzos de los años 90. Desde la implementación de los procesos de acreditación de las carreras de ingeniería promovida por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), las universidades en general y la Facultad Regional Villa María de la Universidad Tecnológica Nacional (FRVM - UTN) en particular, implementan planes de mejoras permanentes y participan de los planes de mejoramiento de la enseñanza de la ingeniería.

La bibliografía revisada hasta el momento (García de Fanelli, 2014, García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015, Fonseca, 2016, Fonseca y García, 2016), advierte sobre un cambio en la composición de los estudiantes que ingresan a la universidad, estableciendo que una buena parte de jóvenes procede de trayectorias educativas previas con ciertos vacíos conceptuales, producto de las inequidades de los sistemas educativos. En este sentido, Fonseca y García (2016) realizan un detallado estudio bibliográfico acerca de la problemática poniendo en evidencia factores que obstaculizarían la integración académica y social de ese grupo de estudiantes, ya que ingresan con ciertas deficiencias en sus competencias académicas y sociales, lo que puede repercutir en el avance y graduación de ese grupo. Estas explicaciones ayudan a comprender el escenario en el que se desenvuelve el proceso formativo de las universidades, a las que, por otro lado, se les demanda que exploren nuevas propuestas pedagógicas y administrativas que atiendan a esas diferencias de modo de garantizar, a esos jóvenes, la posibilidad de graduarse, adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en el campo académico y profesional.

En este contexto, la teoría de Tinto (1989) resulta de utilidad especialmente cuando se analiza el abandono que tiene lugar dentro de una universidad en particular. El autor clasifica los enfoques teóricos desde la perspectiva individual, la perspectiva institucional y la perspectiva estatal. Desde el punto de vista institucional cobran peso la trayectoria académica y la integración del estudiante en el ambiente académico y social de la institución universitaria.

Respecto a las prácticas docentes, existen numerosas investigaciones que aportan conocimiento sobre ellas y sobre las dimensiones que la caracterizan (De Rivas 2003, Contreras 2003, Barrón Tirado 2015, Zabalza Beraza 2012). La revisión de esos trabajos muestra que existe una amplia concordancia con las características expuestas, es decir, se identifica el contexto socio-cultural-económico como condicionante, el componente objetivo (estructura organizativa y administrativa de la institución) y el subjetivo (hace referencia al carácter ético de las decisiones, a la coherencia), la reflexión (como una acción reflexiva permanente sobre la práctica)

En lo que se refiere al docente, diversos estudios (Giles 2006, Laudadio 2012, Litwin 2008, Titus 2010, Williner 2015) coinciden en que a éste se le abre el desafío de nuevos roles en el proceso de enseñanza, no solo dar información sino facilitar el aprendizaje de estrategias de estudio eficaces, cambiar el modelo de disertación magistral, asumir funciones de orientación. Además de que se hace necesario tener en cuenta las características específicas de cada disciplina, de los profesores que la transmiten e incluso de la cultura institucional de la cual son parte.

La interacción entre las características contextuales, el modo de aprender de los alumnos y el estilo de enseñanza de los docentes abre un abanico de temáticas y plantea la necesidad de que los docentes conozcan los factores que influyen en la configuración de una enseñanza significativa. Entre ellos, se encuentran las metas que persigue el alumno, en particular cuando se habla de carreras con fuerte perfil tecnológico como las ingenierías de la FRVM - UTN.

El estudio de las prácticas docentes remite a un gran número de experiencias valiosas que llevan a cabo cada día los docentes. En este sentido, la didáctica procura analizar las condiciones de esas

experiencias para, luego, identificar cuáles son más significativas. Los principios de prácticas de oficio fueron descritos con sencillez por Laudadio (2012), quien señala que se trata simplemente de ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, corregir a tiempo y, finalmente, reconocer errores y ayudar a superarlos. Litwin (2008) coincide al afirmar que las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Por lo expuesto, adoptamos la idea de Zabalza Beraza (2012) sobre lo que se entiende por buena práctica docente: "... son aquellas que necesariamente incluyen, el objetivo de buenos aprendizajes (en cantidad y calidad) pero que trascienden esa zona restrictiva de los instructivo para proponerse mejoras tanto en los ambientes de aprendizaje como el valor y sentido de las cosas que se aprenden y la forma en que se aprende".

A los fines de este trabajo se define el *desgranamiento* como el número de alumnos que habiendo cumplimentado la inscripción a las materias correspondientes al año lectivo, *no alcanzan la regularidad de las mismas o bien la hayan perdido luego de 4 exámenes finales reprobados*, según lo establece la reglamentación vigente. Cabe aclarar que el Reglamento de Estudio para las carreras de grado en la UTN, no permite rendir exámenes finales en la condición de alumno libre, a excepción de Inglés. Se entiende por *desgranamiento temprano*, al desgranamiento producido durante los dos primeros años de cursado de las carreras.

3. Metodología

La metodología utilizada se corresponde con un diseño cuanti-cualitativo de investigación educativa (Cohen y Manion 1990, Goetz y Le Compte 1988). El estudio cuantitativo, es un estudio no experimental del tipo longitudinal, retrospectivo de cohortes de ingresantes (Hernández Sampieri 2000), (Herbas-Torrico y otros, 2016), en el período 2002 – 2016. Las *cohortes de ingresantes* son las cohortes *puras*, es decir, se consideró *ingresantes* a aquellos aspirantes que habiendo aprobado el Seminario Universitario (Ingreso) completaron la documentación requerida para terminar el trámite de inscripción, sin tener en cuenta los alumnos que ingresaron por pase provenientes de otras universidades o de otras unidades académicas de UTN. Se tomaron para analizar las carreras de ingeniería en Sistemas de Información, Mecánica, Química y Electrónica. Las materias consideradas, Álgebra y Geometría Analítica (AGA), Análisis Matemático I (AMI), Física I (FAI), pertenecen al grupo de materias básicas.

La fuente de datos consultada fue el Sistema Académico informático (SysAcad) de esta Facultad, accediendo a la información académica de los alumnos. A partir de los datos extraídos se determinó el porcentaje de desgranamiento por materia, por carrera y por cohorte en el primer año de cursado.

Para el estudio cualitativo, en una primera aproximación al objeto de estudio, se consultaron fuentes primarias de información, y se realizó un análisis de documentos tales como planificaciones, diseños curriculares, entre otros, identificándose categorías de análisis que permitieran describir las prácticas docentes prescriptas en dichos documentos. Asimismo, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a docentes del área de matemática, específicamente en este estudio se incluyen las entrevistas a docentes de AGA.

4. Resultados y análisis

Dos aspectos son importantes en el análisis de los resultados, uno, describir el comportamiento del desgranamiento por regularidad en el primer año de las carreras, otro, observar las categorías de análisis que permitieron captar las singularidades tanto de las prácticas docentes cotidiana como las prescriptas en los documentos analizados.

4.1 Desgranamiento en el primer año de las carreras

El desgranamiento medio global, para el período 2002-2016, se ubica en el 56,04% en el primer año de las carreras de ingeniería. Las materias Física I (FAI) tiene asociado un Intervalo de Confianza

del 95% [0,59; 0,63]; Análisis Matemático I (AMI) [0,56; 0,60], ambas por encima del promedio y son las asignaturas con menor número de alumnos regulares al finalizar la cursada, independientemente de la cohorte analizada, Álgebra y Geometría Analítica (AGA) [0,46; 0,50].

Analizando el desgranamiento por Carrera, se destaca que ingeniería en Sistemas de Información (en adelante Sistemas), tiene un desgranamiento superior al desgranamiento medio global (56,04%), ubicándose su media en el 62,78%. El desgranamiento en Química IC95% [0,45; 0,49] es menor que el desgranamiento que se produce en las otras carreras (Sistemas, Electrónica y Mecánica) y está 8,76% por debajo del valor de la media global.

En tanto que para la variable cohorte, los porcentajes varía entre un 44,5% para el año 2008 y un 72,75% en el año 2015. Desde un análisis longitudinal para las diferentes cohortes en el período 2002 – 2016, tanto las materias como las carreras presentan comportamientos diferentes a lo largo del tiempo, la Fig. 1, muestra la evolución del desgranamiento por materia correspondiente al primer año en el período bajo estudio.

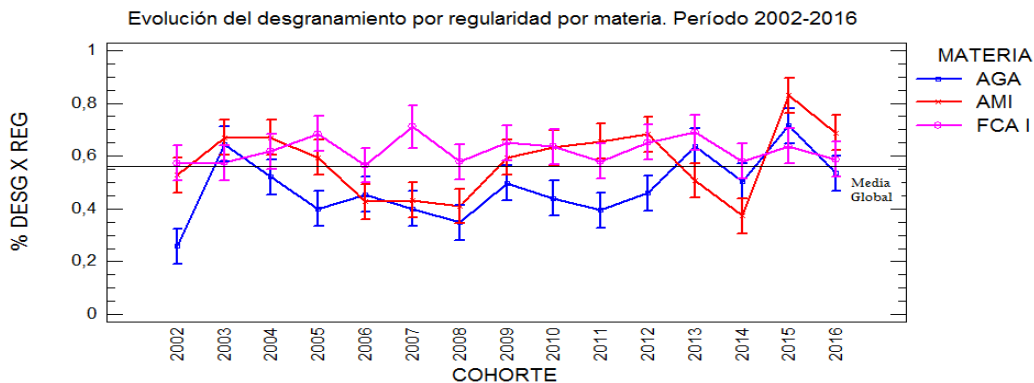


Fig. 1. Desgranamiento por regularidad en primer año por carrera por materia y por cohorte. Período 2002 – 2016 Medias y 95% de Fisher LDS.

Si bien FCA I predomina en el desgranamiento temprano en la mayoría de los años, ubicando sus valores porcentuales por encima del valor medio global del período (56,04%), tanto AMI como AGA, claramente tienen un importante incremento en sus porcentuales hacia finales del período. Asimismo, el análisis longitudinal de la variable Carrera (ver Fig. 2), muestra que la más afectada por el desgranamiento temprano es Ingeniería en Sistemas de Información, excepto en los primeros años del período (2002-2006) donde Electrónica presenta los mayores valores porcentuales de desgranamiento. Todas las carreras aumentan sus porcentuales significativamente hacia el final del período. En 2015 el desgranamiento promedio para todas las carreras se ubicó 16,7 puntos por encima del valor medio global, cifra que desciende en 2016 al 60,33%.

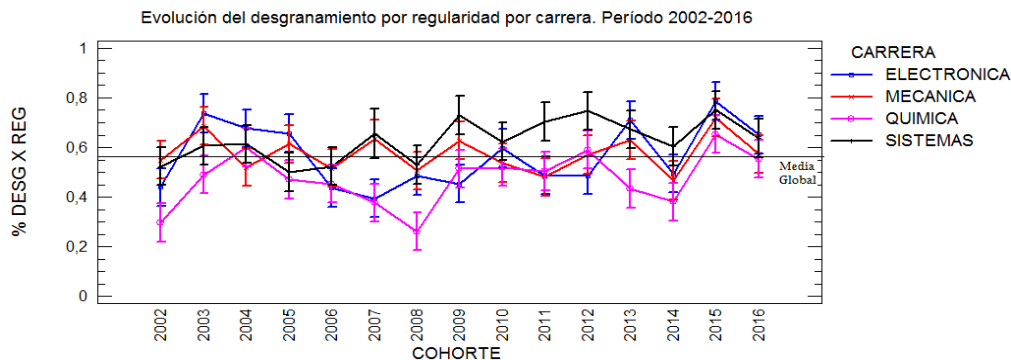


Fig. 2. Desgranamiento por regularidad en primer año por carrera por carrera y por cohorte. Período 2002 – 2016 Medias y 95% de Fisher LDS.

A raíz de lo expuesto, este grupo de docentes-investigadores entendió que era necesario indagar acerca de las prácticas docentes. En esta primera aproximación, partimos del análisis de los diseños curriculares de las carreras de ingeniería, para observar aquellos tópicos que definen las prácticas docentes prescriptas. Ella se caracteriza por ubicar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por señalar como una de las principales estrategias de enseñanza a la solución de problemas, tomando los problemas básicos que dan origen a las distintas carreras de ingeniería como directrices en la selección de los contenidos, de la organización de las actividades académicas, de la selección de estrategias de enseñanza ya que un estudiante se va a formar “como un profesional realizando los procesos característicos de la profesión ingenieril”, encarar lo teórico-práctico como forma de producción del conocimiento, considerar aquellas estrategias que permitan una mayor interacción docente-alumno. Se señala además, que al ser la evaluación parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser desarrollada paralelamente al mismo en forma continua. Cabe mencionar que en 2016 se aprueba en UTN el nuevo reglamento de estudio donde, entre otras, se pone énfasis en la evaluación continua.

La concepción pedagógica que se desprende del análisis permite argumentar que se deja de lado la concepción positivista de la realidad para pasar a un enfoque constructivista de la misma, hay un pasaje del pensamiento pragmático a un pensamiento dialéctico, lo que define las prescripciones pedagógicas en los diseños curriculares. Cuando se refiere al aprendizaje, alude al aprendizaje significativo y en lo que respecta a la evaluación, menciona la evaluación educativa, que sin duda se refiere a la evaluación formativa.

En este contexto, en particular las planificaciones de los docentes de AGA y AMI, si bien muestran algunos cambios en los últimos años del período analizado, no expresan un claro despegue de la metodología tradicional. Es decir, aquella donde el docente es el actor principal de la situación didáctica, que utiliza la narrativa para explicar a sus alumnos los contenidos que deben aprender. El recurso didáctico principal es la exposición y las evaluaciones son del tipo sumativa para la acreditación de los saberes. En relación con lo expuesto, las estrategias didácticas de los docentes de Matemática en las carreras de Ingeniería en la FRVM evidencian las divergencias existentes entre las prescripciones del diseño curricular y la práctica docente, estando esta última más cerca de la pedagogía tradicional que del pensamiento crítico y reflexivo. El análisis de las entrevistas efectuadas a los docentes de Álgebra permitió advertir la necesidad de contextualizar el aprendizaje de la matemática a través de la resolución de problemas en el primer año de las carreras. Por otra parte, respecto del aprendizaje logrado por los alumnos en el primer nivel, coincidieron en que el aprendizaje logrado, en general, es a corto plazo y carente de sentido para el alumno. Por ello, el docente de primer año debe mantener una permanente relación con las cátedras del ciclo superior para conocer y adaptar aplicaciones que generen motivación suficiente en el alumno.

5. Conclusiones

El análisis de los resultados del desgranamiento en primer año, permitió identificar tanto las materias como las carreras donde la problemática se manifestó de manera más relevante. Así se observó que FCA I y AMI son las asignaturas con menor número de alumnos regulares. Al tomar en consideración las carreras, ingeniería en Sistemas de Información presentó la situación más desfavorable por su alto porcentaje de alumnos desgranados por regularidad en el primer año, seguida de Electrónica, Mecánica y Química.

El análisis conjunto de las variables cohorte-materia y cohorte-carrera, mostró el desarrollo de la problemática en cada materia y en cada carrera en el período analizado. Así se pudo observar que, en general, todas las materias presentaron una evolución negativa en el período.

La enseñanza de AGA, AMI y FCA I representa un gran desafío en Ingeniería. Ellas constituyen la base sobre la que se sustentan los conocimientos de los tópicos de las especialidades y por otra parte, los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en dichos espacios curriculares

impactan sobre el desgranamiento que se produce en el primer año de las carreras de Ingeniería. Asimismo, permitieron comprender que si bien puede existir una relación entre el desgranamiento temprano y la práctica docente, esta se encuentra atravesada por múltiples factores que exceden las decisiones que puede tomar el docente y que condicionan fuertemente su accionar.

Por otra parte, asumimos que podemos contribuir a la planificación de estrategias que favorezcan la retención en el primer año de la carrera trabajando en torno a los siguientes ejes: la práctica docente, tratando de acortar la distancia entre la pedagogía tradicional y aquella basada en el pensamiento crítico y reflexivo; las estrategias de enseñanza-aprendizaje, motivando al profesorado a la innovación y mejora continua; la evaluación, enfocando la misma hacia lo formativo en pos de la trascendencia de lo que se enseña y la calidad de lo aprendido; las materias integradoras de los primeros años, clarificando sus objetivos para revalorizar su rol que es central en el plan de estudios y la generación de espacios de reflexión, como un modo de mantener y facilitar la comunicación entre las cátedras con el fin de conocer y adaptar aplicaciones que generen motivación suficiente en el alumno.

Referencias

- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, Vol. 13 (1), 35-56.
- Brunner, J; Miranda, D. (2016) (eds.). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago de Chile: CINDA-UNIVERSIA. Extraído el 18 de Junio de 2017 desde <http://www.oteima.ac.pa/nueva/biblioteca/edsup2016.pdf>
- Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Extraído el 6 de Noviembre de 2016 desde http://www.ies9018malargue.edu.ar/documentos/biblioteca/practica-profesional-docente/practica_docente-La-practica-docente-y-sus-dimensiones.pdf
- De Rivas, T.; Martín, C.; Venegas, M.A. (2003). Conocimientos que intervienen en la Práctica Docente. *Praxis Educativa*, Vol 7. Extraído el 23 de Octubre de 2016 desde <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/237>
- Fonseca, G. (2016). Incidencia del curriculum universitario en la decisión de permanecer o abandonar la universidad. In *Congresos CLABES*.
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la educación superior*, 45(179), 25-39.
- García de Fanelli, A (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior, Conocimiento y Difusión*. 6(8), 1-30.
- García de Fanelli, A; Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: Dimensiones, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes* 16, 85-106.
- Giles, J; Ryan, D; Belliveau, G.; De Freitas, E.; Casey, R. (2006). Teaching style and learning in a quantitative classroom. *Active learning in Higher Education*, 7(3), 213-215.
- Herbas-Torrico, B; Frank, B; Vargas-Aranda, S; Murillo-Arevalo, N. (2016). Análisis estadístico de eventos históricos de abandono en la Educación Superior Privada en Bolivia. In *Congresos CLABES 2016*.
- Laudadio, J. (2012). Estilos de enseñanza en la universidad. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires. Paidós.
- SPU (2013). Anuario 2013. Estadísticas Universitarias Argentinas. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Extraído el 5 de Julio de 2017 desde <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>
- SPU. PROMEI I y II. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Extraído el 15 de Abril 2016 desde <http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/proyectos-de-mejoramiento/promei-i-y-ii/>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Titus, P.; Gremier, D. (2010). Guiding reflective practice: An auditing framework to assess teaching philosophy and style. *Journal of Marketing Education*, 32(2), 182-196.
- Zabalza Beraza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*. Vol. 10 (1), 17-42