

---

# La calidad de la práctica educativa en el nivel universitario. Un estudio de casos con foco en el sistema de actividad

DE VINCENZI, Ariana;<sup>1</sup> MARCANO, Dairaliz;<sup>2</sup> MACRI, Alejandra<sup>2</sup>

## Filiaciones institucionales

<sup>1</sup> Vicerrectora Académica. Doctorado en Educación Superior Universitaria. Universidad Abierta Interamericana

<sup>2</sup> Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Abierta Interamericana

## Correspondencia

**Ariana De Vicenci** - adevincenzi@uai.edu.ar | **Dairaliz Marcano** - dairaliz.marcano@uai.edu.ar

**Alejandra Macri** - alejandra.macri@uai.edu.ar

---

## Resumen

Para analizar la configuración de buenas prácticas educativas como noción de transformación de la calidad en el nivel universitario, se realizó una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo y diseño de estudio de casos, mediante las técnicas de observación de clases y entrevistas con profesores y estudiantes de una universidad privada argentina con una orientación pedagógica explicitada en su proyecto institucional. El enfoque teórico del estudio se sustentó en la Teoría de la Actividad y el enfoque ecológico de la práctica educativa. En el sistema áulico que configura una práctica educativa de calidad, estudiantes y profesores se involucran en un proceso formativo caracterizado por el intercambio sociocultural de expectativas, experiencias, actitudes y conocimientos en torno a un objeto consensuado y transformado, mediante sus interacciones, en un producto que evidencia los resultados del aprendizaje.

## Palabras clave

calidad de la educación, universidad, calidad de la enseñanza, estudiante universitario

---

## Cita sugerida

De Vincenzi, A.; Marcano, d.; Macri, A. (2021). La calidad de la práctica educativa en el nivel universitario. Un estudio de casos con foco en el sistema de actividad. *Aula Universitaria* n°22. e0016, pp. 45–56. DOI: <https://doi.org/10.14409/au.2021.22.e0016>

## Licencia

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



## Summary

*To analyze the configuration of good educational practices as a notion of transformation of quality at the university level, qualitative research with a descriptive-explanatory approach and a case study design was carried out, using the techniques of class observation and interviews with teachers and students. from a private Argentine university with an explicit pedagogical orientation in its institutional project. The theoretical focus of the study was based on the Activity Theory and the ecological approach to educational practice. In the classroom system that configures a quality educational practice, students and teachers are involved in a formative process characterized by the sociocultural exchange of expectations, experiences, attitudes and knowledge around a consensual object and transformed through their interactions into a product that evidence learning outcomes.*

## Keywords

*quality of education, university, teaching quality, undergraduate student*

## Introducción

La globalización, la revolución digital y la economía del conocimiento son procesos que caracterizan los contextos sociales en los que se desarrollan los sistemas universitarios a lo largo del mundo y que interpelan a las instituciones de educación superior a dar respuestas pertinentes y efectivas a las nuevas demandas de los sectores socioproductivos. Algunas organizaciones internacionales como el BID (2016), la OIT (2017) y la OEI (2020) refieren al desajuste de competencias que se evidencia entre las demandas laborales y las habilidades en las que se capacitan a los egresados de las instituciones universitarias en América Latina (Ríos, Galán- Muros & Bocanegra, 2020). Esta brecha de habilidades supone un importante desafío no sólo para evaluar la pertinencia de la oferta educativa de las universidades, sino además para revisar la forma en que se diseñan y desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vargas y Carzoglio, 2017).

El auge de las microcredenciales, cada vez más demandadas por los estudiantes (Shah, 2019)<sup>1</sup>, revela la necesidad de transformar la modalidad de desarrollo de la formación universitaria. Es necesario superar el modelo tradicional centrado en la transmisión de contenidos y procurar un enfoque competencial que integre actividades dentro y fuera del aula y prepare a los estudiantes para abordar la incertidumbre que caracteriza al contexto social. Los estudiantes necesitan aprender a formarse a lo largo de la vida para adecuarse a la celeridad con la que se transforma y actualiza el conocimiento y las demandas de los mercados laborales.

---

<sup>1</sup> Entre 2013 y 2018 un total de 101 millones de estudiantes se inscribieron en al menos un curso MOOC entre una oferta de 11.400 cursos ofrecidos por más de 900 universidades del mundo. Por su parte, el mercado de bootcamps creció 9 veces de 2013 a 2018 con una previsión de más de 20.000 graduados desarrolladores en 2018, conforme se desprende del estudio de Course Report 2018.

En este contexto de desafíos sociales, la universidad tiene la responsabilidad de garantizar la calidad de la formación de sus graduados. La discusión en torno a qué se entiende por educación de calidad y cómo puede ser alcanzada sigue sin una respuesta única e inequívoca. A los fines de su definición, la mayoría de las investigaciones remiten a las cinco acepciones de la noción de calidad propuestas por Harvey y Green (1993) -excepción, perfección o consistencia, aptitud para el propósito, valor por dinero y transformación- que se atribuyen a su relatividad respecto del actor social que la evalúa y a las condiciones sociohistóricas que imponen exigencias específicas a la institución universitaria.

Las investigaciones realizadas acerca de la calidad en las instituciones universitarias se incrementaron a partir de 1990, fruto de la incorporación de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior como política pública en la mayoría de los países del mundo (Stensaker, 2008). Del análisis de estos estudios, Harvey y Newton (2004) reportaron la ausencia de investigaciones que estudien cómo una institución promueve mejoras en el aprendizaje de los estudiantes y cómo se configuran buenas prácticas formativas. Harvey (2006) resalta la necesidad de centrar la atención en la acepción de calidad entendida como transformación formativa, mediante el desarrollo de investigaciones cualitativas que ofrezcan evidencias acerca del mejoramiento de los conocimientos y habilidades de los estudiantes al atravesar una experiencia educativa.

En atención a lo anteriormente expuesto, se realizó una investigación con el objetivo de analizar la configuración de buenas prácticas educativas en el nivel universitario en una universidad privada argentina, adoptando como marco teórico la perspectiva pedagógica ecológica de la práctica educativa y la Teoría de la Actividad.

La perspectiva ecológica de la práctica educativa define el aula como un sistema vivo donde sus componentes interactúan y se alinean constructivamente hacia el logro de los resultados de aprendizaje (Biggs, 2005). De esa interacción deviene un clima de intercambios psicosociales y de negociación de significados entre el profesor y los estudiantes en torno a un objeto y conforme a roles y reglas de intercambio que se actualizan y enriquecen a lo largo de las clases. La enseñanza se concibe como un proceso reflexivo (Perrenoud, 2004) de diseño y gestión de acciones intencionales, consensuadas y flexibles para adaptarse al contexto cambiante de un aula extendida que integra diversidad de fuentes y recursos de información. El aprendizaje se concibe como un proceso de co-construcción basado en los principios del trabajo colaborativo y el aprender haciendo mediante experiencias de alta relevancia cultural y social (Díaz Barriga, 2003).

La Teoría de la Actividad define como actividad a este espacio de intercambio donde personas piensan en asociación con otras con quienes comparten metas en un contexto social, cultural y físico que las condiciona. De esta manera, la práctica educativa se constituye por un sistema de relaciones caracterizadas por actividades intencionales de profesores y estudiantes que actúan en forma conjunta para el logro de los resultados de aprendizaje (Daniels, 2016).

En la investigación educativa, la Teoría de la Actividad constituye un marco metodológico que analiza la cultura del aula de clases como sistema de actividad (Hardman, 2008; Kumpulainen y Sefton-Green, 2014; Daniels, 2016; Salas - Madriz, 2016); configurado por siete elementos: sujetos, objeto, artefactos mediadores, reglas, comunidad y división del trabajo; donde convergen distintas perspectivas (principio de multivocalidad) en constante desarrollo histórico (principio de historicidad). Analiza la conformación de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2000), donde *sujetos*, profesores y estudiantes, piensan y aprenden juntas en una interrelación dialéctica con *artefactos de mediación* culturales hacia el logro del aprendizaje en cuanto *objeto* de la actividad educativa. Constituyen una *comunidad* organizada conforme a *reglas* y *división* del trabajo, dando lugar a múltiples voces, puntos de vista e intereses.

Como actividad humana, la práctica educativa no está exenta de contradicciones y conflictos, inevitables en el funcionamiento de cualquier sistema de actividad (Engeström, 2014). La Teoría de la Actividad explica las contradicciones como desajustes entre elementos de un sistema de actividad que revelan oportunidades para innovaciones creativas, para nuevas formas de estructuración y manifestación de la actividad (Foot, 2014).

En un sistema de actividad, las contradicciones aparecen (a) como emergentes contradicciones primarias latentes dentro de todos y cada uno de los nodos del sistema de actividad, (b) como contradicciones secundarias manifiestas entre dos o más nodos (por ejemplo, entre un nuevo objeto y una herramienta antigua), (c) como contradicción terciaria entre un nodo recién establecido de actividad y restos del nodo anterior de actividad, o (d) como contradicción cuaternaria externa entre la actividad recién reorganizada y sus sistemas de actividad vecinos. En este contexto, la investigación parte de la hipótesis de que una buena práctica educativa resulta de la evolución resolutive de contradicciones (historicidad), que movilizan su desarrollo hacia mejores formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje, con participación de múltiples actores (multivocalidad).

Con base a la fundamentación antes descrita, se analizaron dos buenas prácticas educativas como sistemas de actividad, su configuración, contradicciones, historicidad y multivocalidad en el marco de una investigación que estudia la calidad educativa como transformación en una universidad privada argentina. Para Zabalza, la buena práctica educativa alude a un “conjunto de acciones y estrategias que permite optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje” (p.23). Agrega que, si bien una buena práctica incluye buenos aprendizajes en calidad y cantidad, esta trasciende lo meramente instructivo al proponer mejoras en los ambientes de aprendizaje, en el valor y sentido de lo que se aprende y en la forma en que se aprende.

## Metodología

Se trata de una investigación cualitativa de naturaleza descriptiva-explicativa. Se utilizó la estrategia de estudio de casos para analizar dos prácticas educativas de la carrera de Arquitectura en una universidad privada argentina con una orientación pedagógica explicitada en su proyecto institucional. Los criterios de selección de las unidades de análisis fueron: (a) valoraciones positivas en fichas de observaciones de clases, de opinión de estudiantes y de evaluación de la calidad de la docencia realizada por la dirección de la carrera; (b) participación de los profesores a cargo de la asignatura en al menos un proceso de acreditación de la carrera y (c) referencias explícitas en las fichas de valoración de contextos colaborativos de trabajo, articulados con el medio externo, conforme a la orientación pedagógica establecida en el proyecto institucional. La carrera de Arquitectura está comprendida en las previsiones del artículo 43<sup>o</sup> de la Ley de Educación Universitaria argentina<sup>2</sup> y, por ende, debe atravesar procesos regulares de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). La carrera fue acreditada en su última evaluación por 6 años, plazo máximo contemplado por la CONEAU.

Participaron los profesores titulares, profesores adjuntos y estudiantes de dos cátedras de Arquitectura. Las técnicas utilizadas para la recopilación de información fueron: observación de clases, entrevistas semiestructuradas a los profesores titulares y entrevista grupal a estudiantes. En total, se realizaron seis observaciones de clases, ocho entrevistas semiestructuradas a los profesores y dos entrevistas grupales con estudiantes. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y trianguladas con las notas de campo relevadas en las observaciones.

La información recopilada se organizó en matrices con base a los siete componentes del sistema de actividad (sujetos, artefactos de mediación, objeto, normas/reglas, comunidad, división de trabajo y resultados).

## Resultados

Se analizó cada práctica educativa para identificar su configuración considerando las categorías del sistema de actividad, su historicidad y contradicciones.

---

<sup>2</sup> Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades. b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos

## Descripción del espacio áulico desde un enfoque ecológico de la educación

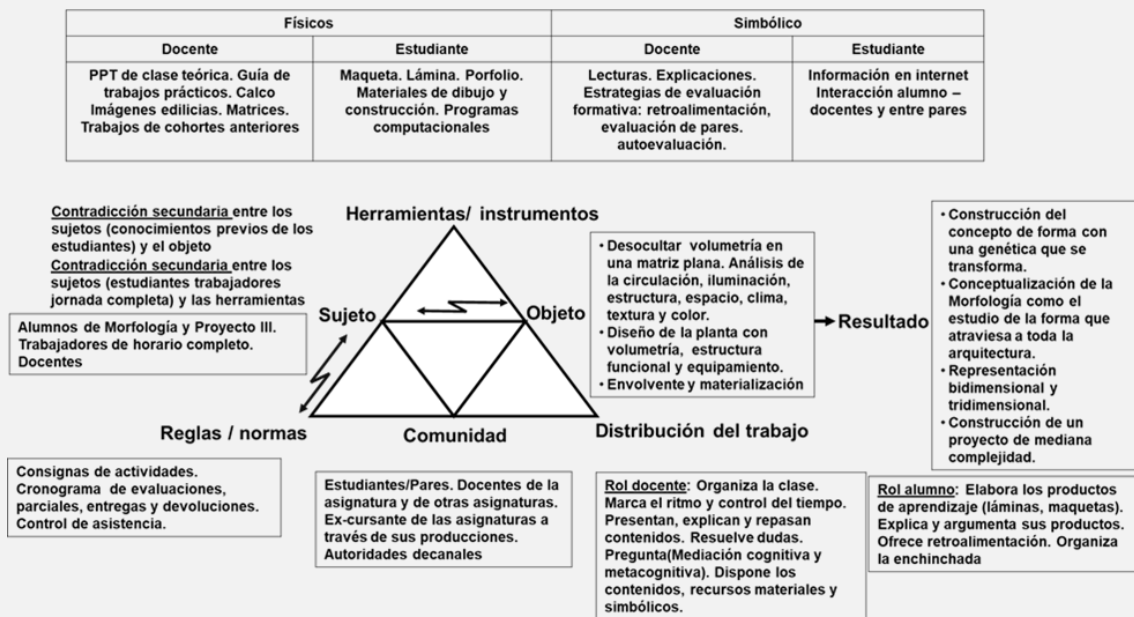
Las clases se desarrollaron en espacios amplios y luminosos con capacidad para veinte estudiantes, dispuestos con mesas de trabajo; las paredes que rodean el aula están revestidas con corcho y se utilizan para exhibir los trabajos de los estudiantes o las láminas que aportan los profesores. *“El espacio físico es utilizado con flexibilidad a lo largo de las clases observándose momentos, dentro de una misma clase, donde los estudiantes y profesores se desplazan por el aula conforme sea el objeto de atención propuesto: las “enchinchadas” -así definidas a las exhibiciones de los trabajos de los estudiantes que se cuelgan en los corchos- o las proyecciones de recursos audiovisuales en una pared donde se encuentra una pantalla” (O1, Línea 35)*

## Configuración de la práctica con foco en el sistema de actividad

La figura 1 muestra la configuración de las prácticas educativas analizadas. La estructura gráfica de los componentes en un sistema integrado de relaciones da cuenta de la complejidad de la práctica de enseñanza en cuanto orquestación de profesores, estudiantes, institución, dispositivos de mediación, reglas y roles en comunidad de práctica; movilizados por el logro del aprendizaje, convocados a trabajar juntos en torno a un objeto.

Profesores y estudiantes constituyen los *sujetos* del sistema de actividad áulica. Participan de la práctica educativa con expectativas, intereses y saberes previos en torno a un *objeto* de aprendizaje presentado por el profesor a los estudiantes al inicio de la cursada, promoviendo la construcción de un contrato pedagógico. *El programa de la asignatura, las guías de aprendizaje para el trabajo proyectual a desarrollar por los estudiantes y la enunciación del resultado de aprendizaje esperado al inicio de cada clase conforman mediaciones culturales que emplean los profesores de ambas asignaturas para reforzar la atención de los estudiantes hacia el objeto propuesto (O2, línea 57).*

Si bien los profesores explicitan la intencionalidad pedagógica, el objeto de aprendizaje lo construye el estudiante en el marco de las interacciones con el profesor y sus pares: [...] *el proceso lo arma el estudiante con sus propias intencionalidades, mirando el problema que es el mismo para todos (EP2, línea 13).*



**Figura 1.** Componentes de la práctica educativa con foco en el sistema de actividad. Fuente: Elaboración a partir del análisis de las prácticas educativas.

A medida que los estudiantes avanzan en el diseño de sus producciones, se advierte cómo los *artefactos y herramientas* que introducen los profesores tributan a un mayor involucramiento de los estudiantes en el proceso formativo. Tres aspectos se destacan en el análisis de los artefactos de mediación observados en sendas prácticas educativas: la historicidad (evolución) de los recursos físicos y simbólicos introducidos en el sistema de actividad; la implementación de la evaluación formativa (retroalimentación, evaluación de pares y autoevaluación) a lo largo del proceso y el uso del aula como laboratorio.

Consultados acerca de la incidencia de los procesos de aseguramiento de la calidad, coinciden en afirmar que contribuyeron a “[...] *sistematizar aspectos distintivos de su práctica que recuperan la historicidad de la configuración de lo que es hoy mi práctica docente.*” (EP1, línea 78); deja claro la construcción histórica y cultural de la buena práctica resultado de la participación de diversos actores dentro y fuera del sistema de actividad áulico.

Los dispositivos de mediación (PPTs, guías trabajos prácticos, lecturas, entre otros) dan cuenta de la evolución histórica de la práctica en cuanto a “[...] *que son revisados a partir de la práctica reflexiva en cada cuatrimestre y adaptadas según las características del grupo clase*” (EP1, línea 78).

Para los estudiantes, las instancias de retroalimentación de los profesores y entre pares promovieron la cooperación y el debate crítico: “[...] *entre nosotros hay debate de ideas, hay confianza y diálogo fomentados por la materia [...]*” (Entrevista grupal 2, línea 6). En el aula y durante el horario de clase, el estudiante trabaja individual y colaborativamente en su proyecto, aspecto que se

constató en las observaciones de ambas asignaturas, lo que uno de los profesores denominó *“la clase como un laboratorio”*, en tanto espacio donde *“[...] se investiga, analiza y experimenta.”* (EP2, línea 48).

A lo largo de las clases observadas y en las entrevistas realizadas a los profesores, se identifican los acuerdos alcanzados entre profesores y estudiantes en términos de *reglas y división del trabajo*. El contrato didáctico se construye al inicio de cada curso cuando el profesor presenta el programa y los objetivos de aprendizaje. *“Diversos dispositivos regulan la actividad de profesores y estudiantes dentro del sistema áulico y median la actuación de los sujetos en relación con el objeto, incluidas las herramientas empleadas y sus formas de utilización”* (Observación 6, línea 5).

En particular, en las entrevistas con los profesores y los estudiantes de ambos cursos se relevaron situaciones donde la apertura a la introducción de ajustes en actividades y metodologías de trabajo derivó en la flexibilización de reglas y en la incorporación de nuevas herramientas de mediación.

Estudiantes, profesores titulares y adjuntos, participan de una *comunidad* dentro del sistema de actividad áulico, a lo que se suma la participación de otros miembros de la comunidad universitaria para el logro de los objetivos de aprendizaje. En ambas prácticas, se observó la planificación del trabajo entre pares. Durante las observaciones se constató como en las instancias de revisión colectiva de las producciones, la interacción entre el profesor y los estudiantes y entre pares se incrementó, generando un intercambio activo entre los estudiantes, coordinado y promovido por los profesores, en una dinámica distribución de los roles dentro del sistema de actividad: *“Todos presentan su trabajo a todos. [La evaluación] es totalmente abierta, cualquiera puede decir lo que piensa porque en esa diversidad nos enriquecemos”* (EP1, línea 29).

La participación de profesores invitados, especialistas en temas particulares para el abordaje del objeto de aprendizaje, se valoró como un aspecto enriquecedor de la práctica, *“[...] el profesor invitado aporta datos que yo no veía y que luego tengo en cuenta”* (EP2, línea 12).

## Las contradicciones en el sistema áulico

En ambas prácticas, la contradicción secundaria entre la condición de trabajadores a tiempo completo de los estudiantes y las normas de trabajo requeridas por las materias planteó la estructuración de la clase como un laboratorio: *“[...] casi la totalidad de los estudiantes trabaja y viene acá. [...] la producción se va fabricando en la clase [...] en su casa pueden trabajar mucho menos tiempo”* (EP1, línea 45).

Los conocimientos y habilidades de entrada de los estudiantes y las requeridas para el abordaje inicial del objeto de aprendizaje -contradicción secundaria entre sujeto y objeto- explican la historicidad en las transformaciones de los dispositivos de mediación que los profesores introducen en la clase: *“[...]”*



*la tuve que replantear, no sirve; o porque la estructura de lo que se presentaba no era abordable por el alumnado de manera así inmediata o porque esa cohorte traía algunas dificultades a nivel de aprendizaje y tuve que revisar y mejorar”.* (EP2, línea 10).

## Discusión

En las buenas prácticas analizadas, el espacio sociocultural que se establece en el aula se caracteriza por un intercambio fluido entre profesores y estudiantes y estudiantes entre sí. El aula se configura en un espacio de intercambios colaborativos, que evidencia la convergencia de todos los sujetos en la construcción de un objeto de aprendizaje. La transformación del estudiante por acción de la intervención educativa tiene lugar en el intercambio negociado de significados entre profesor y estudiantes, entre estudiantes entre sí y con otros agentes de la realidad social, como parte de la comunidad de aprendizaje (Wegner, 2000).

Los instrumentos mediadores que intervienen en la organización y comunicación de los contenidos y en el andamiaje de los procesos de pensamiento durante la formación intersubjetiva son condición indispensable para el aprendizaje. La construcción histórica de los dispositivos de mediación que configuran una buena práctica educativa da cuenta de cómo el sistema de actividad toma forma y se transforma a lo largo del tiempo (Engeström 2014) con base en las potencialidades que emergen de la reflexión sobre la práctica con participación de profesores a cargo de la cátedra, pero también de otros miembros de la comunidad universitaria.

Los profesores participan como expertos en la disciplina, pero sus intervenciones se producen en el marco de un intercambio profesor-estudiantes, estudiantes entre sí en torno a la actividad en ejecución (Hardman, 2008). Esto se evidencia en las sesiones de enchinchada, cuando el profesor a cargo del curso y los estudiantes trabajan sobre la producción que elabora un estudiante quien debe “capturar” la estrategia utilizada y comunicar y argumentar ante el grupo-clase las decisiones asumidas. El rol de los estudiantes cambia a medida que alcanzan cierto dominio de la tarea, participando de manera más activa en la retroalimentación de sus pares, que evidencia una transformación hacia un rol más productor de conocimientos.

La identificación de un alto nivel de organización con base a reglas implícitas y explícitas, confiere al sistema áulico observado un clima de responsabilidad y respeto individual y colectivo que posibilita espacios de negociación asociativa y situada. A través de las sucesivas observaciones de clases y entrevistas realizadas a los actores comprometidos en ambas asignaturas, se evidencia la progresiva transformación del clima sociocultural que se construye en el aula, sobresaliendo la empatía y la solidaridad como características distintivas en ambos cursos. Dicho clima posibilitó la variación de los roles que asumieron los

estudiantes a medida que se empoderaban del conocimiento, favoreciendo la horizontalización del proceso de retroalimentación entre los estudiantes en instancias evaluativas.

Las contradicciones y rupturas dentro de los sistemas de actividad son significadas como puentes que abren posibilidades de transformación (Foot, 2014). En ambas prácticas el trabajo colaborativo en el aula y la retroalimentación permanente entre pares resultó de contradicciones secundarias que habilitaron la incorporación de nuevas reglas, cambios en los roles y dispositivos mediacionales.

## Conclusiones

El análisis de la buena práctica educativa como sistema de actividad visibiliza la dinámica de las interacciones socioculturales dentro y fuera del contexto del aula, la variedad de voces y su construcción histórica en la mejora del aprendizaje.

La configuración de la buena práctica educativa a partir de las categorías de la Teoría de la Actividad reveló la organización del aula como un espacio de negociación de significados en torno a un objeto de estudio propuesto por el profesor, en tanto experto, y que el estudiante construye en una progresión hacia una mayor autonomía.

En la configuración de estas prácticas educativas se destaca la interacción constante de profesores y estudiantes, de estudiantes entre sí y con participación de otros miembros de la comunidad universitaria, dando lugar a la progresiva construcción de una comunidad de prácticas. Los dispositivos de mediación cultural que intervienen en una comunidad de prácticas -físicos y simbólicos, de manera especial la evaluación formativa- promueven la construcción colaborativa de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que patentiza la perspectiva de la calidad educativa entendida como transformación.

El clima de trabajo organizado con base a roles y reglas implícitas y explícitas promueve la responsabilidad y el respeto individual y colectivo que propicia la construcción de un aprendizaje distribuido.

Se concluye que la calidad de la configuración de una buena práctica educativa es valorada tanto por su relevancia social como por el logro efectivo de los resultados del aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Bassi, M.; Busso, M.; Urzúa, S. & Vargas, J. (2016) Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. BID
- Biggs, J. B. (2005). Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo. En Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (29-53). Madrid: Narcea.

- Daniels, H. (2016). Uma análise da teoria da atividade de aprendizagem no e para o trabalho interescolar. *Educação*, 39(4), 24-31. Disponible en <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24319>
- Díaz Barriga Acero, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Engeström, Y. (2014) Activity Theory and Learning at Work. In *Tätigkeit-Aneignung-Bildung* (pp. 67-96). Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_3)
- Foot, K. (2014). Cultural-Historical Activity Theory: Exploring a Theory to Inform *Practice and Research Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24, 329–347. Taylor & Francis Group, LLC. <https://doi:10.1080/10911359.2013.83101>.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hardman, J. (2008). Researching pedagogy: An activity theory approach. *Journal of Education*, 45(1), 65-95. <https://bit.ly/344djHr>
- Harvey, L. (2006). Understanding quality. PURSER, L. Introducing Bologna objectives and tools: UA Bologna Handbook: making Bologna work. <https://bit.ly/3kvYlx3>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L. y Newton J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165, <https://doi.org/10.1080/1353832042000230635>
- Kumpulainen, K., & Sefton-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18. [https://doi: 10.1162/IJLM\\_a\\_00091](https://doi: 10.1162/IJLM_a_00091)
- Ley 2452. Ley de Educación Superior. Art. 8, inciso a. Publicada el 20 de julio de 1995. Argentina.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* Barcelona: Editorial Graó.
- Ríos, Galán-Muros & Bocanegra (2020). *Educación superior, productividad y competitividad en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos- OEI.
- Salas-Madriz, F. (2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. *Revista Educación* 40(2), 1-22. <https://doi:10.15517/revedu.v40i2.15257>
- Shah, D. (2019) Year of the MOOC-based Degrees: A Review of MOOC Stats and Trends in 2018. [https://www.class-central.com/report/moocs-stats-and-trends-2018/](mailto:https://www.class-central.com/report/moocs-stats-and-trends-2018/)
- Stensaker, B. (2008.) Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13. <https://doi.org/10.1080/13538320802011532>

- Vargas, F. y Carzoglio, L. (2017). La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina. Revisión y análisis en la región. Montevideo: OIT/Cinterfor
- Wenger, E. (2000). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3. <https://doi.org/10.1177%2F135050840072002>
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>