



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía Aplicada

Doctorado en Educación

**TESIS DOCTORAL**

**POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESORAS  
UNIVERSITARIAS EN EL CONTEXTO DE LA  
TRANSNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA:  
TENDENCIAS EN UNIVERSIDADES CATALANAS Y PAULISTAS**

Luciana Leandro da Silva

**Director:** Prof. Dr. José Tejada Fernández

Barcelona, 2014



## **DEDICATÓRIA**

A Ferrán Ferrer, gran maestro y co-director.

(In Memoriam)

A mis queridos abuelos Delmira Cândido de Freitas y Francisco Ibanêz Leandro,  
grandes ejemplos de vida, con quienes he aprendido el valor de la simplicidad,  
integridad, ternura, coraje y esperanza.

(In Memoriam)

A todos los educadores, educadoras y profesionales comprometidos/as con la educación  
pública y con la transformación social.



## AGRADECIMIENTOS

A la Vida.

A mis padres Maria Gleuba y José Elionardo y mis hermanas, Juliana y Beatriz, por los aprendizajes, el cariño y el apoyo, a pesar de la distancia.

A mi director de tesis, Prof. Dr. José Tejada, por su carácter profundamente humano y ético, por sus orientaciones, correcciones, disponibilidad y colaboración durante todo el proceso de construcción de la tesis.

Al Prof. Dr. Vicente Rodríguez, tutor de tesis en Brasil, por la atención, dedicación y colaboración, sobre todo, durante mi estancia y realización del trabajo de campo en Brasil.

A Vincenzo, por su amor, complicidad y apoyo en todos los momentos.

A mi familia “tarraconina”, amigos y amigas que hicieron más bonita mi estada ahí, en especial a Marina, Carlos, Thaís, Lucía, Laura, Julián, Josué, Patricia, Said, Yanine, Veronica, Hector, Evelyn, César, Tatiana y tantos/as otros/as que me han apoyado en diferentes momentos.

A Eliana Gallardo Echenique, por el diseño de la portada, por sus buenas ideas y su buena energía.

A Susana Archondo, Lucía Mejía y Fabiola Vásquez por su amistad, disponibilidad y colaboración, sobretodo en la revisión del texto final.

A Wisllayne, Peterson y Pâmela por sus valiosas aportaciones al resumen expandido en Portugués.

A los/las colegas del Colectivo de Investigación sobre la Formación Ocupacional (CIFO), especialmente Oscar Mas y Patricia Olmos, por la simpatía, atención y colaboración en varios momentos.

A los/las profesores/as y colegas del Grupo de Estudios en Políticas Sociales (GEPS), especialmente Toni Verger y Xavier Bonal, por la acogida, cordialidad y apoyo.

A las compañeras y compañeros del Seminario Interdisciplinar de Metodologías de Investigación Feminista (SIMREF) y del Seminario de Análisis del Discurso (SAD), por las luces metodológicas, por la apertura y apoyo.

A las compañeras del programa de Doctorado en Educación, con quienes inicialmente tuvimos la utopía de hacer del doctorado un proceso menos solitario y más solidario por medio del *Col·lectiu de Investigadores i Investigadors Novells en Educació* (CÏNE).

Agradezco especialmente a Gladys y Jordina, que permanecieron en mi trayectoria, apoyándome en varios momentos.

A todos/as los/as participantes de la investigación (responsables y expertos, docentes que respondieron al cuestionario y que participaron de los grupos focales), por la atención, disponibilidad y colaboración. Agradezco también a los expertos y expertas que se predispusieron a validar el cuestionario aplicado.

A la *Associação dos Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na Catalunha* (APEC), por las oportunidades de compartir ideas y reflexiones que ayudaron a avanzar en el proceso de investigación.

A la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), por el soporte financiero.

A todos y todas que, conscientemente o no, colaboraron para que se cumpliera esta etapa de mi vida...

¡Muchas Gracias!

Moltes Gràcies!

Muito obrigada!

## INDICE GENERAL

<b>0. Resumen expandido da Tese Doutoral (Português).....</b>	<b>17</b>
<b>1. Introducción General.....</b>	<b>39</b>
1.1 El problema y su justificación.....	39
1.2 Preguntas y objetivos de la investigación .....	42
1.3 Estructura del estudio y organización de las partes que componen la investigación.....	43
<b>2 Nuevo orden mundial: una mirada hacia los procesos de globalización .....</b>	<b>49</b>
2.1 Globalización neoliberal y educación.....	55
2.2 Globalización hegemónica y contra-hegemónica.....	57
2.3 Globalización, transnacionalización y educación: desafíos teóricos y epistemológicos	60
2.4 Revolución tecnológica, mundo del trabajo y formación .....	64
2.5 ¿Crisis o paradojas neoliberales? De la formación para el mercado hacia la formación como mercado .....	67
2.6 Protagonismo de los organismos internacionales en la configuración de la política educativa.....	70
2.6.1 UNESCO.....	72
2.6.2 OCDE.....	73
<b>3 Globalización y Regionalización: la tendencia de construcción de espacios comunes de educación superior en Europa y Latinoamérica .....</b>	<b>77</b>
3.1 El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	78
3.1.1 Declaración de Bolonia (1999).....	81
3.1.2 Consejo Europeo de Lisboa (2000).....	82
3.1.3 Comunicado de Praga (2001).....	82
3.1.4 Comunicado de Berlín (2003).....	83
3.1.5 Comunicado de Bergen (2005).....	83
3.1.6 Comunicado de Londres (2007).....	84
3.1.7 Comunicado de Lovaina (2009).....	85
3.1.8 Declaración de Budapest-Viena (2010).....	85
3.1.9 Comunicado de Bucarest (2012).....	86
3.1.10 Una mirada conjunta a los ejes que sostienen el EEES .....	86
3.2 El Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) .....	90
3.3 Aproximaciones entre el Proceso de Bolonia y el Sector Educativo del MERCOSUR	92
3.4 Otras iniciativas de integración y convergencia en el ámbito europeo y latinoamericano	93
3.5 Internacionalización y transnacionalización educativa.....	95
<b>4 La emergencia de un nuevo orden educativo y los dilemas de las Universidades .....</b>	<b>99</b>
4.1 La universidad occidental: orígenes, cambios y papel de las universidades hoy .....	100
4.2 Modelos clásicos y contemporáneos de universidad .....	101
4.2.1 Modelo democrático-nacional-participativo.....	103
4.2.2 Modelo neoliberal-globalista-plurimodal .....	104
4.3 Universidad: ¿organización o institución social? .....	105
4.4 Universidad en crisis: ¿resistencia o adaptación?.....	108
<b>5 Dilemas de la Formación Docente: enfoque en las políticas de formación permanente de profesores/as universitarios/as .....</b>	<b>113</b>
5.1 ¿Por qué hablar de la formación como política? .....	114
5.2 Orientaciones y concepciones en el campo de la formación docente .....	116
5.3 Reformas educativas y formación: impacto de los factores externos en el desarrollo de la docencia .....	120
5.4 Formación en contextos cambiantes: innovación, participación y resistencias.....	123
5.5 La preocupación por los aspectos pedagógicos de la docencia universitaria .....	126

5.6	La formación como praxis y como planificación colectiva .....	130
5.7	Especificidad de la profesión universitaria: inseparabilidad entre docencia-investigación e integración entre políticas de profesorado.....	132
<b>6</b>	<b>Contextos estudiados.....</b>	<b>137</b>
6.1	Las universidades y el sistema educativo español.....	138
6.1.1	Breve recorrido histórico.....	138
6.1.2	Estructura y organización.....	140
6.1.3	Marcos legislativos nacionales (Estado Español).....	142
6.1.4	Marco legislativo autonómico: <i>Llei d'Universitats de Catalunya</i> (LUC).....	146
6.1.5	Legislación en sintonía con la agenda internacional y transnacional.....	147
6.1.6	Sistema universitario catalán.....	148
6.1.7	La formación del profesorado universitario en la legislación española y catalana.....	150
6.2	Las universidades catalanas participantes en el estudio.....	151
6.2.1	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).....	151
6.2.2	Universitat Politècnica de Catalunya (UPC).....	155
6.2.3	Universitat Rovira i Virgili (URV).....	159
6.3	Las universidades y el sistema educativo brasileño.....	163
6.3.1	Breve recorrido histórico.....	163
6.3.2	Estructura y organización.....	164
6.3.3	El gobierno FHC.....	167
6.3.4	El gobierno Lula.....	169
6.3.5	Tendencias en el financiamiento y embates entre público y privado.....	171
6.3.6	Legislación en sintonía con la agenda internacional y transnacional.....	173
6.3.7	Sistema universitario paulista.....	174
6.3.8	La formación del profesorado universitario en la legislación brasileña y paulista.....	176
6.4	Las universidades paulistas participantes en el estudio.....	177
6.4.1	Universidade de São Paulo (USP).....	177
6.4.2	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).....	180
6.4.3	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).....	184
6.5	Un breve análisis comparado de estos contextos.....	190
6.5.1	Relación público-privado y algunos impactos en la profesión docente.....	191
6.5.2	Sectores e iniciativas de formación.....	192
<b>7</b>	<b>Cuestiones metodológicas introductorias: la investigación como proceso en espiral... 197</b>	
7.1	Sobre el acto de investigar.....	199
7.2	Paradigmas epistemológicos y metodológicos de partida.....	200
7.3	La opción por la educación comparada: sentidos y finalidades de conocer al otro.....	203
7.4	Enfoque más allá de lo nacional.....	205
7.5	Posibilidades y límites de la educación comparada.....	210
7.6	Criterios y propiedades de comparación: ejes estructurales de la investigación.....	212
7.7	Concreción de las etapas de la investigación.....	215
7.8	Breve introducción de los procedimientos de recogida y análisis de la información.....	218
7.8.1	Técnicas de análisis de la información.....	221
7.9	Contextos y participantes de la investigación.....	229
<b>8</b>	<b>Diseño Metodológico de los Instrumentos.....</b>	<b>231</b>
8.1	Análisis documental.....	231
8.1.1	Cómo se realizó el análisis de los documentos oficiales.....	231
8.1.2	Cuáles fueron los documentos analizados.....	232
8.2	Entrevistas.....	239
8.2.1	Diseño y validación del instrumento.....	239
8.2.2	Cómo se realizó el estudio.....	241
8.2.3	Categorías previas y emergentes.....	242
8.2.4	Caracterización de los sujetos entrevistados.....	243
8.2.5	Posibilidades y límites del instrumento.....	244



8.3	Cuestionario .....	245
8.3.1	Diseño y validación del instrumento .....	245
8.3.2	Cómo se realizó el estudio .....	248
8.3.3	Caracterización de la muestra .....	249
8.3.4	Posibilidades y límites del instrumento .....	256
8.4	Grupos Focales .....	257
8.4.1	Diseño y validación del instrumento .....	258
8.4.2	Cómo realizamos el análisis de las informaciones .....	260
8.4.3	Organización y composición de los grupos focales en Brasil.....	261
8.4.4	Proceso de discusión en los grupos .....	262
8.4.5	Posibilidades y límites del instrumento .....	263
<b>9</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>267</b>
9.1	Resultados del Análisis Documental .....	267
9.1.1	Análisis de las Grandes Declaraciones sobre la Educación Superior.....	267
9.1.2	Análisis de las Grandes Declaraciones sobre la Profesión Docente.....	274
9.1.3	Análisis de los documentos regionales: Proceso de Bolonia y Comisión Europea 282	
9.1.4	Documentos del Sector Educativo del MERCOSUR.....	288
9.2	Resultados de las Entrevistas .....	293
9.2.1	Políticas .....	293
9.2.2	Praxis.....	309
9.2.3	Opiniones.....	337
9.2.4	Categorías emergentes.....	345
9.3	Resultados del Cuestionario .....	349
9.3.1	Análisis de las variables personales y profesionales por región .....	349
9.3.2	Grado de conocimiento y participación.....	358
9.3.3	Posicionamiento del profesorado con respecto al papel de la universidad y de la formación.....	366
9.3.4	Opinión del profesorado sobre la formación: situación real vs. ideal .....	377
9.3.5	Factores que influyen en la formación .....	393
9.3.6	Percepción sobre el enfoque por competencias .....	398
9.3.7	Síntesis de los resultados de los cuestionarios .....	408
9.4	Resultados de los Grupos Focales .....	414
9.4.1	Participación en las acciones de formación: motivaciones y obstáculos .....	414
9.4.2	Papel de las universidades y de la formación .....	416
9.4.3	Política de formación y tendencias internacionales .....	419
9.4.4	Desafíos y propuestas.....	421
9.4.5	Algunos temas y dilemas emergentes de las discusiones en los Grupos .....	426
9.4.6	Síntesis de los resultados de los Grupos Focales .....	427
9.5	Triangulación y discusión de los resultados.....	429
9.5.1	Preocupaciones, cambios y concepciones (Políticas).....	430
9.5.2	Principales aspectos de la política de formación (Praxis).....	439
9.5.3	Recomendaciones y propuestas (Opiniones) .....	447
<b>10</b>	<b>Conclusiones y Reflexiones Finales.....</b>	<b>457</b>
10.1	Tendencias relacionadas con la dimensión “Políticas” .....	457
10.1.1	Intervención de políticas globales .....	457
10.1.2	Traslado de modelos.....	457
10.1.3	Discursos oficiales y ambigüedades conceptuales .....	458
10.1.4	Americanización .....	459
10.1.5	Reforma y currículo .....	460
10.1.6	Precarización.....	460
10.1.7	Formación, evaluación y calidad.....	460
10.1.8	Responsabilización.....	461

10.1.9 Determinaciones y factores externos.....	462
10.1.10 Enfoque por competencias .....	462
10.1.11 Voluntad política de los actores locales .....	462
10.2 Tendencias relacionadas con la dimensión “Praxis” .....	463
10.2.1 Contenidos y demandas.....	463
10.2.2 Formato práctico y formación como reflexión sobre la práctica .....	463
10.2.3 Formación amplia y puntual .....	463
10.2.4 Participación y (des)motivación en la formación.....	464
10.3 Tendencias relacionadas con la dimensión “Opiniones” .....	465
10.3.1 Desafío de conocer las determinaciones del trabajo docente y re- significar las demandas externas .....	465
10.3.2 Desafío de ir más allá de las necesidades inmediatas del mercado de trabajo, ampliando la perspectiva sobre el mundo del trabajo .....	466
10.3.3 Desafío de ir más allá del enfoque por competencias .....	467
10.3.4 Desafío de dejarse inspirar por (y no simplemente copiar) otros modelos y prácticas .....	469
10.4 Proposiciones: aprendiendo con las diferentes experiencias.....	469
10.4.1 Potenciar la participación de los docentes por medio de la construcción colectiva de un proyecto institucional .....	470
10.4.2 Potenciar un trabajo colectivo e interdisciplinar en el campo de la formación docente .....	470
10.4.3 Rescatar el sentido de la docencia universitaria.....	471
10.4.4 Conocer otras experiencias y alternativas en el campo de la formación .....	472
10.5 Consideraciones finales .....	474
10.6 Limitaciones del trabajo y futuras líneas de investigación .....	476
10.6.1 Limitaciones teóricas.....	476
10.6.2 Limitaciones metodológicas .....	476
10.6.3 Prospectivas .....	477
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>479</b>
<b>Índice de Anexos.....</b>	<b>493</b>

## Índice de Tablas

Tabla 1 - Alguns dados das universidades participantes da pesquisa.....	25
Tabla 2 - Características da mostra do questionário.....	29
Tabla 3 - Principales eventos que constituyen el Proceso de Bolonia.....	80
Tabla 4 - Principales similitudes y diferencias entre el EEES y el SEM.....	93
Tabla 5 - Modelos de universidad.....	102
Tabla 6 - Diferencias entre institución y organización social.....	106
Tabla 7 - Orientaciones en la formación del profesorado.....	117
Tabla 8 - Evolución del alumnado matriculado en cursos de grado por tipo de universidad.....	141
Tabla 9 - Estructura de la Educación Superior en Brasil.....	166
Tabla 10 - Número de matrículas en los cursos de grado presenciales, Brasil.....	171
Tabla 11 - Porcentaje de matrículas por esfera administrativa, Brasil.....	172
Tabla 12 - Instituciones de Educación Superior por Organización Académica, según la Categoría Administrativa (Pública y Privada) - Brasil 2011.....	172
Tabla 13 - Número de matrículas en estudios de grado por esfera administrativa.....	191
Tabla 14 - Sectores y objetivos de formación en las universidades participantes del estudio.....	193
Tabla 15 - Fases y etapas de los estudios comparados, según algunos autores comparatistas.....	216
Tabla 16 - Etapas, objetivos y procedimientos de recogida y análisis de la información.....	219
Tabla 17 - Sistema de categorías/indicadores de acuerdo a las dimensiones y a los instrumentos de recogida de información.....	224
Tabla 18 - Universidades participantes de la investigación.....	229
Tabla 19 - Técnicas de recogida de información, actores y perspectivas.....	230
Tabla 20 - Categorías previas del Análisis Documental.....	232
Tabla 21 - Documentos internacionales analizados.....	233
Tabla 22 - Documentos del EEES analizados.....	235
Tabla 23 - Documentos de la Comisión Europea analizados.....	237
Tabla 24 - Documentos del SEM analizados.....	238
Tabla 25 - Categorías previas diseñadas según el perfil de los entrevistados.....	240
Tabla 26 - Categorías previas y emergentes de las entrevistas.....	242
Tabla 27 - Cantidad de personas entrevistadas en función del perfil y de la región.....	243
Tabla 28 - Distribución de los/as entrevistados/as en función del sexo y de la región.....	243
Tabla 29 - Criterios para la validación de jueces.....	245
Tabla 30 - Coeficiente de consistencia interna (Alfa de Cronbach).....	246
Tabla 31 - Comparación entre muestra teórica y muestra real.....	249
Tabla 32 - Numeración de las categorías profesionales presentes en el cuestionario.....	251
Tabla 33 - Categorías/temas propuestos para la discusión en los grupos focales.....	259
Tabla 34 - Características y composición de los grupos focales.....	261
Tabla 35 - Comparación entre los documentos resultantes de las Conferencias Mundiales de Educación Superior - UNESCO (1998 y 2009).....	268
Tabla 36 - Comparación de los temas tratados en las Grandes Declaraciones sobre la Profesión Docente.....	274
Tabla 37 - Comparación entre documentos del Proceso de Bolonia y comunicados de la Comisión Europea.....	282
Tabla 38 - Objetivos específicos de las Comisiones Regionales Coordinadoras de Formación Docente y de Educación Superior (SEM).....	291
Tabla 39 - Síntesis de los resultados de las entrevistas en función de la región. Dimensión Políticas.....	307
Tabla 40 - Síntesis de los resultados de las entrevistas en función de la región. Dimensión Praxis.....	336
Tabla 41 - Síntesis de los resultados de las entrevistas en función de la región. Dimensión Opiniones.....	344
Tabla 42 - Distribución de la muestra por sexo en función de la región.....	349
Tabla 43 - Experiencia docente universitaria por región.....	350
Tabla 44 - Experiencia docente no universitaria por región.....	351
Tabla 45 - Muestra según el área del conocimiento y región.....	353
Tabla 46 - Muestra según categoría profesional y región.....	354
Tabla 47 - Categoría profesional según el sexo.....	355
Tabla 48 - Tipo de dedicación según la región.....	356
Tabla 49 - Ejercicio de la gestión según la región.....	357

Tabla 50 - Grado de conocimiento y participación según la región y el sexo.....	358
Tabla 51 - Grado de conocimiento y participación en función de la experiencia docente.....	359
Tabla 52 - Grado de conocimiento y participación según el área del conocimiento .....	360
Tabla 53 - Conocimiento y participación según la categoría profesional .....	361
Tabla 54 - Conocimiento y participación en función del ejercicio de la gestión.....	361
Tabla 55 - Razones de la participación en las acciones de formación.....	362
Tabla 56 - Motivaciones de la participación en la formación por región .....	364
Tabla 57 - Razones de la NO participación en las acciones de formación .....	365
Tabla 58 - Obstáculos de la participación en la formación.....	366
Tabla 59 - Posicionamiento sobre el papel de la universidad según la región .....	367
Tabla 60 - Posicionamiento en cuanto al papel de la formación según la región.....	368
Tabla 61 - Posicionamiento sobre el papel de las universidades en función del sexo .....	369
Tabla 62 - Posicionamiento sobre el papel de la formación en función del sexo.....	370
Tabla 63 - Posicionamiento sobre el papel de las universidades en función del área del conocimiento...371	
Tabla 64 - Posicionamiento sobre el papel de la formación en función del área del conocimiento .....	372
Tabla 65 - Posicionamiento respecto al papel de las universidades en función de la categoría profesional .....	373
Tabla 66 - Posicionamiento respecto al papel de la formación en función de la categoría profesional....374	
Tabla 67 - Posicionamiento respecto al papel de las universidades en función del ejercicio de la gestión .....	375
Tabla 68 - Posicionamiento respecto al papel de la formación en función del ejercicio de la gestión .....	376
Tabla 69 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función de la región .....	377
Tabla 70 - Opinión de los docentes sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la región .....	379
Tabla 71 - Opinión de los docentes sobre la formación en función del sexo .....	380
Tabla 72 - Opinión de los docentes sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función del sexo.....	382
Tabla 73 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función del área del conocimiento .....	383
Tabla 74 - Aspectos relacionados al éxito de la formación en función del área del conocimiento .....	385
Tabla 75- Opinión de los docentes respecto a la formación en función de la categoría profesional .....	387
Tabla 76 - Opinión sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la categoría profesional.....	389
Tabla 77 - Opinión de los docentes sobre la formación en función de la gestión .....	391
Tabla 78 - Aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la gestión.....	392
Tabla 79 - Factores que influyen en la formación en función de la región.....	394
Tabla 80 - Factores que influyen en la formación en función del sexo .....	395
Tabla 81 - Percepción de los factores en función del área de conocimiento.....	396
Tabla 82 - Percepción de los factores en función de la categoría profesional.....	397
Tabla 83 - Percepción sobre el enfoque por competencias en función de la región .....	399
Tabla 84 - Percepción del enfoque por competencias en función del sexo.....	400
Tabla 85 - Enfoque por competencias en función del área de conocimiento.....	401
Tabla 86 - Enfoque por competencias en función de la categoría profesional.....	403
Tabla 87- Síntesis de los comentarios abiertos de los docentes.....	405
Tabla 88 - Síntesis de los comentarios de los docentes sobre la estructura del cuestionario .....	406
Tabla 89 - Síntesis de los resultados según los diferentes instrumentos, actores y dimensiones del análisis .....	429
Tabla 90 - Principales proyectos y estrategias de formación a partir de la triangulación de resultados ...	446
Tabla 91 - Similitudes y diferencias en el campo de las políticas de formación en universidades catalanas y paulistas.....	453
Tabla 92 - Sugerencias de intercambio y aprendizaje mutuo entre las universidades estudiadas .....	473

## Índice de Figuras

Figura 1 - Diferentes niveles de análisis en el campo de las políticas educativas.....	18
Figura 2 - Niveles e dimensiones de análisis.....	23
Figura 3 - Diseño y Estructura de la Investigación .....	46
Figura 4 - Diferencias entre los procesos de internacionalización y transnacionalización educativa .....	97
Figura 5 - Nivel de formación de la población adulta (25-64 años) 2008.....	137
Figura 6 - Organización de las enseñanzas universitarias en España .....	141
Figura 7 - Etapas del Sistema Educativo Brasileño.....	165
Figura 8 - Espiral ascendente de nuestro proceso de investigación.....	197
Figura 9 - Comparación y triangulación en la presente investigación .....	215
Figura 10 - Distribución de la muestra por universidad .....	249
Figura 11 - Correlación entre los códigos asignados a los documentos finales de las dos Conferencias Mundiales de Educación Superior de la UNESCO (1998 y 2009).....	267
Figura 12 - Distribución de la muestra en función del sexo.....	349
Figura 13 - Distribución de la muestra por sexo en función de la región .....	350
Figura 14 - Experiencia docente universitaria por región.....	351
Figura 15 - Experiencia docente no universitaria por región .....	352
Figura 16 - Distribución de la muestra por área del conocimiento.....	352
Figura 17 - Porcentaje de docentes por área del conocimiento y región.....	353
Figura 18 - Porcentaje de docentes por categoría y región .....	354
Figura 19 - Porcentaje de docentes por categoría profesional y sexo.....	355
Figura 20 - Distribución de la muestra según la dedicación .....	356
Figura 21 - Porcentaje de participantes que ejercen cargos de gestión.....	357
Figura 22 - Grado de conocimiento y participación según la región .....	358
Figura 23 - Grado de conocimiento y participación según el sexo.....	359
Figura 24 - Grado de conocimiento y participación en función de la experiencia .....	360
Figura 25 - Grado de conocimiento y participación según el área del conocimiento .....	360
Figura 26 - Conocimiento y participación según la categoría profesional.....	361
Figura 27 - Conocimiento y participación según el ejercicio de la gestión.....	362
Figura 28 - Razones de la participación en las acciones de formación.....	363
Figura 29 - Razones de la NO participación en las acciones de formación .....	365
Figura 30 - Posicionamiento en cuanto al papel de la universidad según la región .....	367
Figura 31 - Posicionamiento en cuanto al papel de la formación según la región.....	368
Figura 32 - Posicionamiento sobre el papel de las universidades en función del sexo .....	369
Figura 33 - Posicionamiento sobre el papel de la formación en función del sexo.....	370
Figura 34 - Posicionamiento sobre el papel de las universidades en función del área del conocimiento.....	371
Figura 35 - Posicionamiento sobre el papel de la formación en función del área del conocimiento .....	372
Figura 36 - Posicionamiento respecto al papel de las universidades en función de la categoría profesional .....	374
Figura 37 - Posicionamiento respecto al papel de la formación en función de la categoría profesional.....	374
Figura 38 - Posicionamiento respecto al papel de las universidades en función del ejercicio de la gestión .....	375
Figura 39 - Posicionamiento respecto al papel de la formación en función del ejercicio de la gestión .....	376
Figura 40 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función de la región .....	378
Figura 41 - Opinión de los docentes sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la región .....	379
Figura 42 - Opinión de los docentes sobre la formación en función del sexo.....	381
Figura 43 - Opinión de los docentes sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función del sexo.....	382
Figura 44 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función del área del conocimiento .....	384
Figura 45 - Aspectos relacionados al éxito de la formación en función del área del conocimiento .....	386
Figura 46 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función de la categoría profesional .....	388
Figura 47 - Aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la categoría profesional.....	390
Figura 48 - Opinión de los docentes sobre la formación en función de la gestión .....	391
Figura 49 - Aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la gestión .....	393

Figura 50 - Factores que influyen en la formación en función de la región.....	394
Figura 51 - Factores que influyen en la formación en función del sexo.....	395
Figura 52 - Percepción de los factores en función del área de conocimiento.....	396
Figura 53 - Percepción de los factores en función de la categoría profesional.....	398
Figura 54 - Percepción sobre el enfoque por competencias en función de la región.....	399
Figura 55 - Percepción del enfoque por competencias en función del sexo.....	400
Figura 56 - Enfoque por competencias en función del área de conocimiento.....	402
Figura 57 - Enfoque por competencias en función de la categoría profesional.....	403

## Índice de Abreviaturas

---

- AC:** Análisis de Contenido
- ACD:** Análisis Crítico de los Discursos
- AGTS (GATS):** Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (*General Agreement on Trade in Services*)
- ALC-UE:** Sigla para “América Latina, Caribe y Unión Europea”, designa las intenciones de crear un espacio común de educación superior entre ambas regiones
- ANECA:** Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- AQU:** *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*
- ARCU-SUR:** Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR
- BM:** Banco Mundial
- CAP:** *Comissão de Apoio Pedagógico* (Contexto USP)
- CAPES:** *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Brasil)
- CAT:** Catalunya
- CE:** Comisión Europea
- CEE:** Comunidad Económica Europea (después transformada en Unión Europea)
- CEDEFOP:** Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
- CIDU:** Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria
- CIDUI:** Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación
- CRC-ES:** Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (contexto SEM)
- CRC-FD:** Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente (contexto SEM)
- CRUESP:** *Conselho de Reitores das Universidades do Estado de São Paulo*
- E-A:** Enseñanza-Aprendizaje
- EaD:** Educación a Distancia
- ECTS:** *European Credits Transfer System* (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos)
- EEES:** Espacio Europeo de Educación Superior
- EEUU:** Estados Unidos de América
- EIC:** Espacio Iberoamericano del Conocimiento
- ENQA:** *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior)
- ES:** Educación Superior
- ESP:** Estado de São Paulo
- FAPESP:** *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo*
- FMI:** Fondo Monetario Internacional
- FSM:** Foro Social Mundial
- GAP:** *Grupos de Apoio Pedagógico* (Contexto USP)
- GI:** Grupos de Innovación
- GIFD:** Grupo Interuniversitario de Formación Docente
- ICE:** Instituto de Ciencias de la Educación
- ICMS:** *Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços*
- IDES:** *Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior* (UAB)
- IES:** Institución de Educación Superior
- INEP:** *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*

**LDB o LDBEN:** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil)

**LOMCE:** Ley para la Educación General en España (también conocida como Ley Wert)

**LOMLOU:** Ley Orgánica (4/2007) de modificación de la LOU (6/2001)

**LOU:** Ley Orgánica de Universidades (España, 2001)

**LRU:** Ley Orgánica de Reforma Universitaria (España, 1983)

**LUC:** *Lley d'Universitats de Catalunya*

**MAEC:** Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (España)

**MERCOSUR:** Mercado Común del Sur

**MEC:** *Ministério da Educação* (Brasil)

**MEXA:** Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras

**MICINN:** Ministerio de Ciencia e Innovación (España)

**OCDE:** Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

**OEA:** Organización de los Estados Americanos

**OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos

**OIT:** Organización Internacional del Trabajo

**OMC:** *Open Method Coordination* (Método Abierto de Coordinación, contexto del PB)

**OQD:** *Oficina de Qualitat Docent* (contexto UAB)

**PASEM:** Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR

**PB:** Proceso de Bolonia

**PIB:** Producto Interno Bruto

**PNE:** *Plano Nacional de Educação*

**PRG:** *Pró-Reitoria de Graduação*

**PROUNI:** *Programa Universidade para Todos*

**PPP:** *Parcerias Público-Privado (Public Private Partnership)*

**Reflex/ Proflex:** Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento (Programa Marco de la UE, cuya segunda etapa fue ampliada a países Latinoamericanos)

**RIACES:** Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior

**RICES:** Red Internacional para la Convergencia de la Educación Superior

**REUNI:** *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*

**SEM:** Sector Educativo del MERCOSUR

**SP:** São Paulo

**TIC:** Tecnologías de la Información y la Comunicación

**TLC:** Tratado de Libre Comercio

**UAB:** *Universitat Autònoma de Barcelona*

**UE:** Unión Europea

**UNASUR:** Unión de Naciones Suramericanas

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura

**UNESP:** *Universidade Estadual Paulista*

**UNICAMP:** *Universidade Estadual de Campinas*

**UNIVESP:** *Universidade Virtual do Estado de São Paulo*

**UPC:** *Universitat Politècnica de Catalunya*

**URV:** *Universitat Rovira i Virgili*

**USAID:** *United States Agency for International Development*

**USP:** *Universidade de São Paulo*

**WTO:** *World Trade Organization* (Organización Mundial del Comercio)



## **0. RESUMO EXPANDIDO DA TESE DOUTORAL (PORTUGUÊS)**

A transição para o século XXI caracteriza-se por intensas transformações no sistema econômico mundial, permeado por crises, recessão e incertezas. Entre as transformações mais significativas estão as que afetam o setor produtivo e o papel do Estado, abrindo espaço para a atuação de organismos internacionais que passam a regular as políticas sociais. Esta “nova ordem global” aponta na direção de uma “nova ordem educativa” (Antunes, 2008) marcada pela transnacionalização, processo que acentua as tendências de mercado no campo educativo e coloca às universidades e à formação o desafio de responder às transformações no mundo laboral e favorecer a mobilidade de estudantes e trabalhadores.

Aumenta, assim, o dilema entre “sociedade do conhecimento” e “economia do conhecimento”, já que às universidades são colocadas novas dinâmicas e prioridades, ressaltando seu papel como favorecedoras da globalização da economia, mas pouco comprometidas com o avanço do bem estar comum, da democracia e da justiça social. Neste sentido, concordamos com Dias Sobrinho (2005) quando afirma que a universidade não deve ser apenas um motor da globalização econômica e de mercado, mas sim motor da globalização da dignidade humana.

Os dilemas que afetam as universidades influenciam de modo decisivo o *ethos* acadêmico e as condições para o exercício da docência. A preocupação com a formação permanente dos professores e professoras universitárias deriva da constatação de que este campo está sendo influenciado pelos processos de reforma educativa de caráter regional e transnacional, muitos dos quais apoiados num paradigma técnico-instrumental que concebe a formação como processo de adaptação e não necessariamente como processo de emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

A presente pesquisa se baseia na comparação entre algumas iniciativas de formação alocadas em universidades públicas da Comunidade Autônoma da Catalunha (Espanha) e do Estado de São Paulo (Brasil), regiões de significativo desenvolvimento econômico e social dentro de seus respectivos países. Trata-se de diferentes universidades, regiões e países, mas em termos políticos, econômicos e educativos acabam sendo pressionados por tendências muito similares.

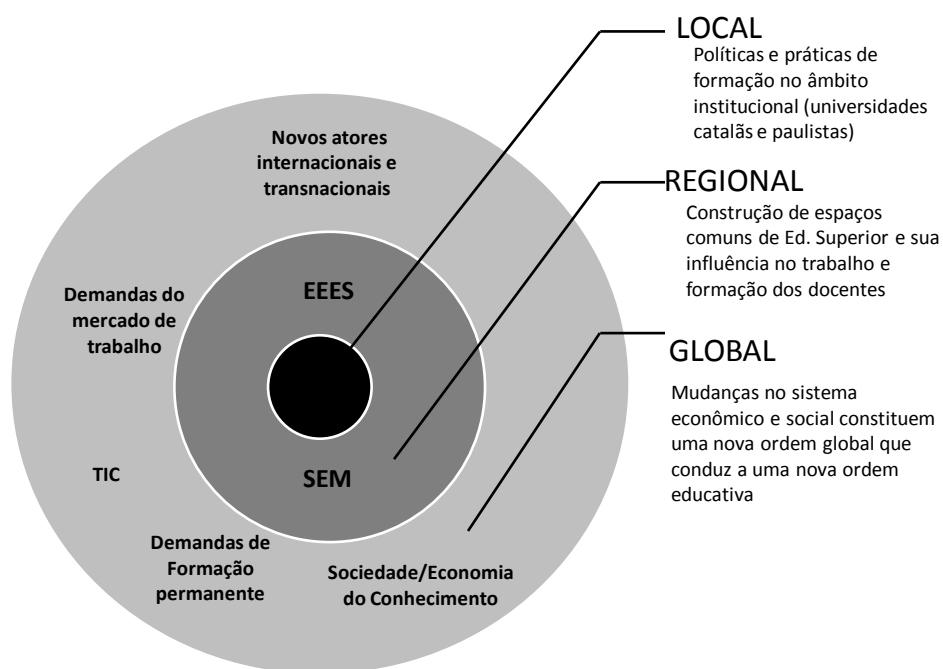
A pertinência desta investigação está na atualidade do tema e na pouca incidência de trabalhos que abordem as políticas de formação de professores universitários desde uma perspectiva que vai mais além do nacional, isto é, considerando que a formulação de políticas neste campo transcende as especificidades institucionais e nacionais, daí a importância de considerar os processos de globalização e de regionalização e de empreender uma análise que considere também as mudanças ocorridas a nível transnacional.

## **Da nova ordem mundial à nova ordem educacional: importância de considerar o global, o regional e o local no campo das políticas educativas**

No contexto atual existe uma intensa preocupação com a formação permanente dos diferentes profissionais, devido às rápidas mudanças que aumentam o risco de obsolescência dos conhecimentos e até mesmo das próprias pessoas. Além disso, observamos uma intensificação dos intercâmbios internacionais, os quais compõem complexos e dinâmicos processos de globalização. Por isso, é preciso reiterar a importância de considerar a política educativa e formativa em relação com outras políticas econômicas e sociais de caráter global.

Considera-se que a emergência de uma “nova” ordem mundial globalizada conduz a uma nova ordem educativa, na medida em que as políticas desta área passam a ser entendidas como um importante meio de regulação, especialmente por parte de agências e organismos de caráter internacional, como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, que consideram a educação um motor do desenvolvimento econômico e social dos diferentes países.

Neste sentido, os estudos no campo das políticas educativas e da educação comparada precisam abordar diferentes níveis de análise: no nível global (a pesar de haver diferentes processos de globalização, tanto perversos e construídos de “cima para baixo”, quanto emancipatórios e construídos de “baixo para cima”) é extremamente relevante considerar as intensas modificações ocorridas no sistema produtivo mundial nos últimos anos, pois passamos de uma economia baseada na produção de bens, para uma economia baseada no uso intensivo dos conhecimentos (Bernheim & Chauí, 2008).



**Figura 1 - Diferentes níveis de análise no campo das políticas educativas**

No nível regional é importante considerar a eminência de processos de construção de espaços educativos comuns, como o Espaço Europeu de Educação Superior e o Setor Educativo do MERCOSUL, e as repercussões destes movimentos no âmbito local/institucional; neste caso, centramo-nos nas políticas de formação de professores e professoras universitárias.

Além dos níveis global, regional e local é preciso considerar outros níveis ou dinâmicas possíveis, como é o caso da **internacionalização** e da **transnacionalização**. A internacionalização requer a participação de diferentes Estados que, através de seus representantes negociam e tentam chegar a consensos, portanto é um processo “entre nações”. A transnacionalização educativa é entendida como fenômeno intrinsecamente relacionado aos processos de globalização e regionalização, que se referem, entre outras coisas, à consolidação de espaços de decisão que transcendem o nível nacional e alteram as dinâmicas de poder e a tomada de decisões no âmbito da política educativa (Dias Sobrinho, 2005). Ao contrario da internacionalização, esta prescinde da participação dos Estados no campo das políticas sociais, por isso admite a entrada de novos atores e legitima processos de privatização e regulação supranacional.

Além disso, trata-se de um termo que se refere aos novos paradigmas que enfrentam as ciências sociais ante a emergência de uma "nova ordem mundial", já que a educação e a formação passam a ser assuntos não só de interesse dos Estados, mas também de organismos internacionais e entidades supranacionais, sendo consideradas motor do desenvolvimento econômico e social, assumindo características muito próximas do âmbito econômico e empresarial.

As mudanças no papel do Estado desencadearam importantes alterações organizativas e estruturais nos sistemas educativos: a lógica neoliberal do “Estado mínimo” para as políticas sociais e do “Estado máximo” para o capital acabou por intensificar processos de privatização e mercantilização educativa.

Merece destaque, no caso brasileiro, o selvagem processo de privatização (74% das matrículas no ensino superior privado em 2009), concentração e internacionalização do capital educacional, concentrado em poucos grupos capitalizados na Bolsa de valores (Sguissardi, 2013).

No caso catalão, onde maior parte das matrículas está alocada em instituições públicas (88% em 2009), podemos dizer que houve um processo de “privatização por dentro”, pois com os recortes no financiamento, muitas universidades públicas foram pressionadas a adotar um modelo de gestão baseado na lógica de mercado, apostando pela pesquisa competitiva e pelo repasse de custos aos usuários, através do aumento das taxas estudantis.

Neste cenário, as universidades públicas enfrentam alguns dilemas importantes: paralelamente ao aumento das matrículas e às exigências de inovação tecnológica e renovação dos processos de ensino-aprendizagem, houve a diminuição dos recursos

públicos para este nível e necessidade de assegurar a qualidade; além disso, estas instituições são chamadas a potenciar o desenvolvimento econômico, a competitividade e a produtividade e, ao mesmo tempo, dar resposta às demandas de democratização, de inclusão e de responsabilidade social.

### **Transnacionalização educativa e processos de reforma: impactos na política de formação**

A recente construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) como projeto intergovernamental e transnacional para promover a competitividade e atração dos sistemas educativos europeus, especialmente com relação aos Estados Unidos, promove um ajuste das universidades européias às novas demandas do sistema capitalista global, fortalecendo a integração econômica e a mobilidade de mão-de-obra qualificada, por meio da convergência e do reconhecimento de títulos. Deve-se ressaltar que esta tendência de regionalização educativa não se limita ao contexto europeu, mas também está influenciando as políticas educacionais em outros continentes.

Neste sentido, autores como Azevedo (2008) e Verger e Hermo (2010) verificaram uma grande aproximação do EEES às metas estabelecidas pelo Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) processo que destaca, entre outras coisas, a necessidade de reconhecimento das qualificações, incentivo à mobilidade dos estudantes e professores e implantação de ações conjuntas na área de formação de professores. Além disso, a construção de políticas educativas comuns implica a convergência de orientações didáticas, com a incorporação de novas dinâmicas, estruturas e linguagens, convocando-nos a pensar sobre a influência desses processos no trabalho e na formação dos professores universitários.

Entre os vários modelos e concepções de universidade, as reformas universitárias estimulam a adoção de um modelo norte-americano ou anglo-saxão, que se baseia na instrumentalização da educação em favor das demandas do mercado de trabalho e reforça processos de mercantilização educativa. Isto aprofunda os dilemas e as crises que afetam as universidades e a formação, apontando para uma visão de universidade como uma organização social (Chauí, 2001), pois esta assume um viés tecnocrático e operacional, favorecendo os índices de produtividade, a eficiência, a burocratização e a heteronomia, algo que inevitavelmente afeta os/as professores/as universitários/as, especialmente por meio do aumento das demandas que lhes são feitas, causando maior fragmentação e antagonismo entre ensino e pesquisa.

Paradoxalmente, as reformas que estão ocorrendo em decorrência da convergência dos sistemas educativos em diferentes países também geram uma maior preocupação com os aspectos didático-pedagógicos da docência universitária, despertando para a importância dos projetos e setores de formação permanente como espaços que incentivam o desenvolvimento profissional, por meio da busca de maior reconhecimento da atividade docente e de uma verdadeira profissionalização desta área.

Autores como Zabalza (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Leite (2008), Almeida (2011) entre outros reconhecem que estes processos de reforma repercutem no desenvolvimento profissional dos docentes universitários e ressaltam a importância de institucionalizar projetos e iniciativas de formação didático-pedagógica, capaz de proporcionar-lhes fundamentos teóricos para sua prática e apoio permanente, especialmente num contexto em que estes profissionais experimentam contraditórias demandas e desafios.

Neste trabalho aborda-se a formação como política, pois consideramos seu caráter complexo e intimamente relacionado com outras políticas de professorado: acesso, avaliação e promoção. Além disso, resalta-se as especificidades do papel das universidades e da função dos professores que atuam neste nível, isto é, seu trabalho está baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, ainda que no contexto de intensificação das políticas neoliberais exista uma forte tendência a fragmentação dessas atividades.

As reformas ocorridas nos últimos anos no sistema educativo afetam a formação docente, intensificando as demandas e a responsabilização dos mesmos pela qualidade da educação, muitas vezes desconsiderando as determinações do seu trabalho. Além disso, processos de reforma que não contam com a participação dos docentes, assumem o risco ao fracasso. Por isso reiteramos que a ideia de adaptação dos docentes à reforma pode gerar resistências, enquanto que o incentivo à participação dos mesmos pode suscitar reais processos de transformação.

### **Objetivos e metodologia**

A partir das ideias expressadas anteriormente, surgem alguns questionamentos importantes:

- Quais são as tendências que estão influenciando as políticas de formação de professores universitários?
- Quais são as orientações e recomendações presentes nos documentos internacionais e regionais para as universidades e para a formação de professores?
- O que pensam os professores sobre tais políticas? Como se posicionam ante as diferentes concepções sobre o papel das universidades e da formação? Será que percebem as determinações e influências externas em seu trabalho e formação?

Estas questões permitiram a definição dos seguintes objetivos:

*Geral:* Caracterizar as tendências que influenciam as políticas de formação de professores e professoras universitárias, particularmente em relação às diretrizes e recomendações internacionais e regionais para a educação superior e para as universidades.

### *Específicos*

- Identificar as orientações e recomendações emitidas por organizações de caráter internacional e regional para as universidades e para a política de formação de professores universitários.
- Analisar a relação entre as políticas e práticas de formação de professores universitários em algumas universidades públicas da Catalunha e de São Paulo com as diretrizes e recomendações oficiais;
- Aprofundar nas opiniões e concepções dos professores sobre o papel das universidades e da formação, bem como as motivações, resistências e os fatores que podem estar influenciando a política de formação
- Comparar, contrastar e triangular as diferentes experiências e informações levantadas, a fim de gerar uma profunda reflexão sobre os desafios da política de formação no contexto da transnacionalização e elaborar algumas propostas a partir das contribuições dos participantes e das análises realizadas.

A caracterização das tendências que afetam as políticas de formação de professores universitários implica, primeiramente, uma análise profunda dos discursos presentes nos documentos oficiais (internacionais e regionais) relacionados com o papel das universidades e da formação de professores. Em segundo lugar, isto requer mapear as políticas e práticas de formação existentes a nível institucional, através da visão e opinião de responsáveis e especialistas neste campo. Além disso, é relevante conhecer como os professores universitários se posicionam frente a diferentes visões sobre o papel das universidades e da formação e analisar o quanto percebem a influência de fatores externos em seu trabalho e formação. Finalmente, é importante relacionar os dados encontrados, comparando as diferentes realidades e ampliando nossa compreensão do problema, de modo a identificar aquelas que são as principais tendências e desafios da política de formação.

A **metodologia** adotada se apóia numa perspectiva interpretativa e sócio crítica, baseando-se na complementaridade entre os enfoques qualitativo e quantitativo. Deste modo, escolhemos as seguintes técnicas para a coleta de dados:

- *Análise de documentos oficiais de caráter internacional e regional*: em total foram analisados 26 documentos da UNESCO e da OCDE e documentos relacionados com a configuração de espaços comuns de educação na Europa e América Latina (EEES, Comissão Européia e Setor Educacional do MERCOSUL - SEM).
- *Entrevistas semi-estruturadas com responsáveis e especialistas no campo da formação*: entrevistamos 26 atores centrais, envolvidos diretamente com o tema da formação docente e as políticas internacionais, de modo a conhecer sua opinião sobre as políticas e práticas de formação.

- *Questionário dirigido aos docentes das seis universidades participantes*: trata-se de um instrumento complementar, que permitiu ampliar nossa visão e análise sobre o problema, contemplando a opinião daqueles que são os maiores interessados na política de formação.
- *Grupos focais com participantes dos projetos de formação*: dois grupos focais foram realizados no âmbito de um dos setores de formação (NAP, UNESP); tratou-se de uma oportunidade de aprofundar alguns aspectos abordados no questionário.

Todos os instrumentos foram construídos a partir dos objetivos da pesquisa e da definição de alguns eixos estruturais de análise. Tendo em conta que os níveis global e regional muitas vezes incorporam discursos de tipo “transnacional”, pois reiteram a retirada do Estado da base de sustentação das políticas sociais, no âmbito da nossa pesquisa escolhemos dois níveis principais de análise: **transnacional e institucional**. Além disso, trabalhamos com três dimensões principais: políticas, práxis e opiniões.

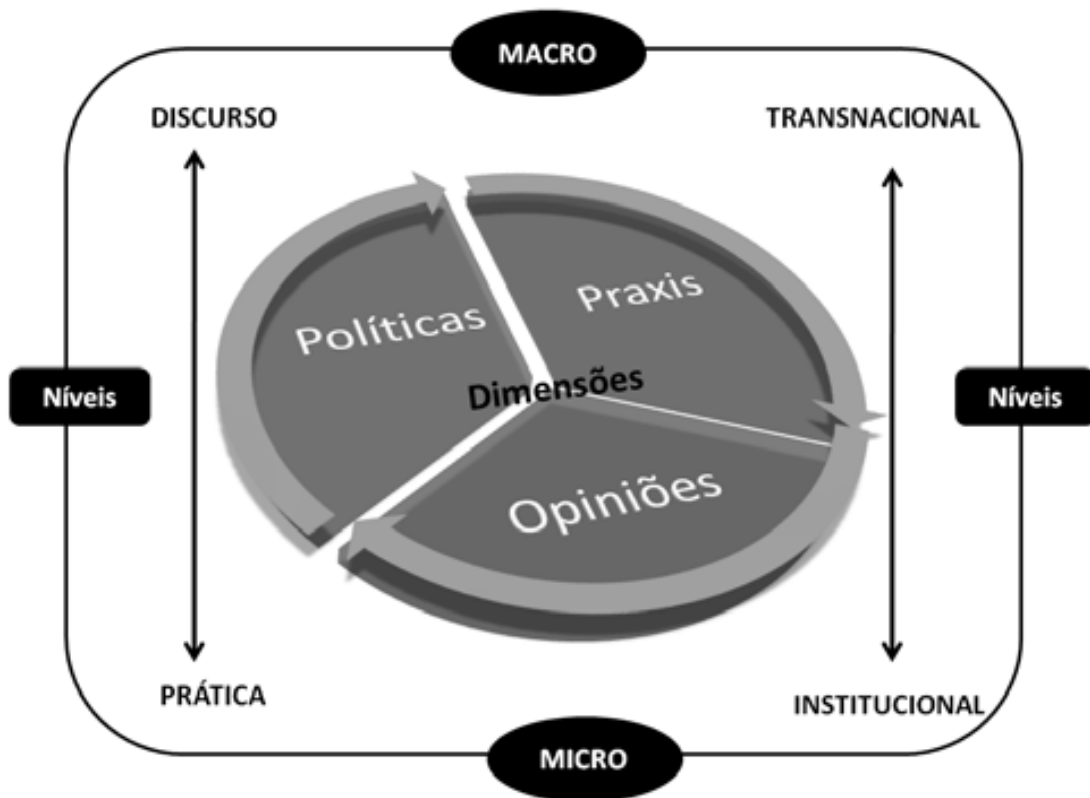


Figura 2 - Níveis e dimensões de análise

A figura acima mostra que foi realizada uma análise que vai do “macro” ao “micro”, isto é, desde os discursos produzidos no nível transnacional - e implicou analisar documentos de caráter internacional e regional publicados nos últimos anos sobre a formação - até as políticas e práticas que ocorrem no nível institucional - o que exigiu conhecer as iniciativas de formação no âmbito das universidades. Além disso, nossas dimensões principais de análise foram as **políticas**, as **práxis** de formação e as **opiniões** dos sujeitos sobre a formação.

Para alcançar os objetivos citados, nos apoiamos nas vantagens epistêmicas e metodológicas da Educação Comparada (Ferrer, 2002; Vega Gil, 2011) e numa ampla perspectiva sobre a pesquisa no campo das políticas educativas, as quais consideramos que se trata de um campo no qual as negociações e decisões são permeados por múltiplos atores e complexas dinâmicas, que vão mais além do âmbito nacional (Dale, 2008; Bonal, Tarabini & Verger, 2007 entre outros).

Além disso, a perspectiva comparada permite conhecer, analisar e relacionar as políticas e práticas educativas em diferentes contextos, promovendo uma ampla reflexão sobre as possibilidades e limites do empréstimo de políticas e da cópia de modelos, ampliando nossa visão sobre nossa própria realidade.

Para o processamento das informações qualitativas realizamos a análise de conteúdo inspirada pela análise crítica dos discursos e, portanto, apoiada numa perspectiva crítica que considera as relações de poder e os significados explícitos e implícitos nos discursos escritos ou orais; além disso, trata-se de uma análise que pondera a importância da subjetividade, isto é, dos conhecimentos, experiências, contextos e visões de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, incluindo a própria pesquisadora. A análise dos documentos oficiais e das entrevistas foi realizada com o auxílio do programa de análises qualitativas MaxQda, uma ferramenta bastante utilizada por pesquisadores da área das ciências sociais para a análise de conteúdo de diferentes tipos de comunicação.

A análise descritiva e inferencial, facilitada pelo uso do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), considerou principalmente dois testes estatísticos: T de Student e análise de variância (ANOVA), que permitem a comparação das médias de dois ou mais grupos. Os contrastes a posteriori (post-hoc) foram feitos com a prova Duncan, que estabelece um nível de proteção de erro para o conjunto dos contrastes.

### **Contextos e participantes**

Optamos por analisar as políticas e práxis formação em algumas universidades públicas da Comunidade Autônoma de Catalunha (*Universitat Autònoma de Barcelona*, *Universitat Politècnica de Catalunya* e *Universitat Rovira i Virgili*) e do Estado de São Paulo (Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual Paulista).

Escolhemos somente instituições públicas devido a sua importância social e por considerar que são as mais afetadas pelas transformações atuais, já que o processo de transnacionalização educativa influencia notoriamente a formulação de políticas públicas, através da intensificação da lógica de mercado no âmbito das instituições públicas.

Como um estudo de tendências, referimo-nos a três diferentes instituições em cada país e os critérios de escolha foram: conhecimento prévio dos contextos e contato prévio



com alguns profissionais destas instituições, o que facilitou o acesso aos dados. Também utilizamos como critério de escolha a existência de uma marcada preocupação destas instituições com as políticas de internacionalização, além da trajetória e experiência no campo da formação permanente de professores universitários.

### **Algumas especificidades dos contextos estudados**

As regiões e universidades que escolhemos para este estudo possuem especificidades importantes, como as que apresentamos na seguinte tabela:

**Tabla 1 - Alguns dados das universidades participantes da pesquisa**

Universidades participantes da pesquisa		Catalunha			São Paulo		
		UAB	UPC	URV	USP	UNICAMP	UNESP
Ano de criação		1968	1971	1991	1934	1966	1976
Matrícula 2012- 2013	Graduação	28.505	28.804	11.728	58.303	18.026	35.485
	Máster	2.078	2.410	1.020	13.863	5.249	6.469
	Doutorado	3.657	2.680	1.114	14.662	5.984	5.335
Docentes		3.514	2.431	921	5.860	1.739	3.625
Funcionários		2.489	1.469	640	16.837	7.878	7.257

Fuente: Elaboración propia.

Vemos que as universidades são relativamente jovens, pois foram quase todas criadas oficialmente na segunda metade do século XX (exceto a USP), apesar de que algumas surgiram da unificação de diferentes institutos mais antigos, como é o caso da UPC e a URV.

As universidades catalãs e paulistas possuem uma quantidade considerável de estudantes de pós-graduação, o que evidencia a importância dada à pesquisa, uma característica que faz com dessas instituições sejam responsáveis por boa parte da produção acadêmica em seus respectivos países.

Uma diferença importante é que as universidades paulistas demonstram ter mais funcionários que docentes, algo que pode ser atribuído a existência de hospitais universitários em todas elas, o que aumenta consideravelmente este dado. Nos últimos anos, houve um incremento do número de matrículas de estudantes nestas instituições, assim como o incremento do número de docentes também, enquanto que nas universidades catalãs a quantidade de estudantes e docentes se mostra mais estável e, em alguns casos, é possível observar algumas reduções.

A análise dos marcos legais nesses contextos mostra que as leis promulgadas especialmente nos últimos estão em sintonia com a agenda transnacional, isto é, com as diretrizes internacionais e regionais para a educação superior, as quais possuem, muitas vezes, um claro viés neoliberal.

É importante ressaltar que os marcos legislativos em ambas as regiões não contemplam a necessidade de formação específica no campo da docência para os professores que vão atuar na educação superior. A única exigência é a formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), pelo que se pode perceber a ênfase que se dá à pesquisa, estando implícita a ideia de que o domínio de conhecimentos de uma respectiva área é suficiente para ser professor ou professora universitária.

Embora a necessidade de uma formação pedagógica específica não esteja presente na legislação de ambos os países, existem algumas iniciativas de formação permanente de professores universitários, de caráter voluntário, que foram potenciadas e institucionalizadas nos últimos anos.

### **Emergência de setores de formação nas universidades catalãs e paulistas**

Para além das especificidades e diferenças que marcam cada uma das instituições e regiões pesquisadas, existem também algumas similitudes, como é o caso do surgimento de setores que se encarregam de organizar atividades de formação permanente para os professores universitários (ver tabela n.14).

Em termos comparativos, as universidades catalãs foram as primeiras em desenvolver setores para a formação dos docentes, especialmente através dos Institutos de Ciências da Educação (ICE), antes mais voltados para a formação continuada de professores da educação básica e que, nos últimos anos, vêm se dedicando ao campo da formação docente universitária. Em algumas universidades também foram criados setores voltados especificamente para a docência universitária (como é o caso do IDES-UAB) que oferecem apoio para a concreção dos desafios colocados pela construção do EEES. Observamos que a preocupação com a construção do EEES é muito presente nos objetivos da formação das universidades catalãs, especialmente no que se refere à formação por competências, melhoria das estratégias metodológicas, uso das novas tecnologias, inovação docente e intercâmbio de experiências.

Nas universidades paulistas o processo de criação destes setores é mais recente: na USP o Gabinete de Apoio Pedagógico foi criado em 2004 e se transformou em Comissão de Apoio Pedagógico em 2008. Também em 2008 houve na UNESP a criação do Núcleo de Estudos sobre a Prática Pedagógica (NEPP), atual CENEPP, um projeto descentralizado que se caracteriza especialmente por possuir comissões nos diferentes campus, característica que faz desta uma iniciativa peculiar; além do CENEPP, existe no âmbito na Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB-UNESP) um Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que atua no campo da formação de profissionais da área da saúde desde o ano 2000. Na Unicamp o EA2 começou a funcionar em 2011, mas já demonstra ocupar um espaço importante dentre as políticas institucionais.

Comparando os objetivos destes setores de formação, notamos algumas ênfases em temas como: aperfeiçoamento pedagógico, reflexão sobre a prática, qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, melhora da formação dos graduandos e apoio

continuo à docência. Diferentemente das universidades catalãs, as universidades paulistas focam mais na valorização do ensino de graduação, algo que pode ser atribuído às recentes políticas de expansão e democratização deste nível educativo.

## **Principais resultados**

### *Análise dos Documentos Internacionais*

A análise dos documentos internacionais mostrou que existem avanços e retrocessos nas Grandes Declarações sobre a Educação Superior, pois há uma constante tentativa de conciliar diferentes interesses e tensões presentes no momento da sua produção. No campo específico da formação de professores, percebemos concepções e recomendações muito amplas e, às vezes, contraditórias, como a mudança discursiva sobre o papel da formação: na Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) de 1998 era entendida como essencial para o desenvolvimento profissional e na CMES de 2009 passa a ser vista como elemento estratégico na consolidação da reforma. Admite-se, assim, o risco de instrumentalização da formação.

Além disso, existe o predomínio de um discurso neoliberal, especialmente na última conferência da UNESCO, pois se observou a constante tentativa de conciliar interesses públicos e privados; confirmando a tendência de diminuição do papel do Estado (principalmente com relação ao financiamento da educação superior), pois os documentos admitem que este nível possa ser financiado com recursos privados sem que isto mude seu caráter de “bem público”, desconsiderando os riscos que a privatização impõe à autonomia e à liberdade acadêmica.

Nas Grandes Declarações sobre a Profissão Docente, notamos que os documentos possuem conexões e distânciamentos, já que entre eles também existem algumas ambigüidades: uma delas se refere à ideia de formação como uma tarefa contínua e permanente por parte de alguns documentos, mesmo assim recomenda-se oferecer cursos e oficinas de curta duração.

A ideia de “transnacionalização educativa” mostrou-se presente em diferentes documentos, especialmente se consideramos que muitos documentos abordam com frequência a irreversível redução do papel do Estado, admitindo a adoção de linguagens e lógicas específicas do mundo empresarial (como eficácia, eficiência, competitividade, responsabilidade social, etc.) por parte das instituições de educação superior e pelos mesmos profissionais, convocados a se formar em competências que lhes permitam adaptar-se a esta situação e, inclusive, criar novas fontes de financiamento.

### *Análise dos Documentos Regionais*

A análise dos documentos regionais mostrou que o processo de integração dentro do EEES e SEM estão bem conectados com as orientações e recomendações descritas nos documentos internacionais, sendo que elementos como a cooperação, a mobilidade, o reconhecimento das qualificações, avaliação e garantia de qualidade são comuns nos

planos e objetivos elaborados para ambas as regiões. Isso significa que ambos estes processos são parte de uma agenda mais ampla. Os documentos também reforçam a ideia de construção de uma identidade regional, propondo a regionalização como alternativa mais eficaz para consolidar alguns dos desafios que as organizações internacionais nem sempre são capazes de atender. Ambos os processos também enfatizam a formação de professores e na promoção de políticas de qualidade, de modo que o ensino e melhorar a qualidade da educação estão sempre intimamente relacionados.

### *Entrevistas*

Com relação às **políticas**, nas universidades catalãs a política de formação está muito vinculada à construção do EEES; nas universidades paulistas a institucionalização dos setores de formação está muito relacionada às alterações ocorridas nas diretrizes curriculares, às políticas de expansão e incorporação de tecnologias de educação à distância.

Em ambos os contextos se reconhece que as mudanças no mundo produtivo e as mudanças tecnológicas impulsionaram um processo de ajuste das universidades as demandas do sistema capitalista global.

Sobre a influência de organismos externos, na Catalunha é mais clara a interferência do Processo de Bolonha, cujas repercussões também são sentidas no contexto das universidades paulistas; nestas últimas se sente ainda grande pressão dos rankings, admitindo-se que existem resistências ao cumprimento de mandatos externos, pela histórica tentativa de preservar sua autonomia universitária.

Em ambos os contextos a internacionalização se apresenta como importante estratégia que orienta as prioridades institucionais e que afeta o trabalho dos docentes; se reconhece que o SEM não possui tanta força política na região, seus princípios são mais fluidos e baseados na ajuda mútua, enquanto o EEES conta com a Comissão Européia como mecanismo indutor que logra financiar e levar adiante o processo de harmonização nesta região, reforçando também a dimensão externa do mesmo.

No que diz respeito à **práxis**, observou-se que as universidades catalãs contam com planos de formação mais sólidos; os formadores costumam ser os mesmos docentes universitários, mas também existe a participação de técnicos e empresas especializadas que assessoram a formação. Nas universidades paulistas alguns setores não possuem planos definidos e as atividades ocorrem segundo as demandas de cada momento; os formadores são os mesmos professores universitários, com reconhecida experiência no campo.

A oferta de formação costuma ser flexível às necessidades e demandas dos docentes. Quanto aos conteúdos, muitas das atividades têm por base a atualização tecnológica e o uso de plataformas virtuais, assim como também costumam focar nos aspectos didático-

pedagógicos da docência universitária. Os setores de formação também privilegiam atividades práticas e baseadas na reflexão sobre a prática.

As **opiniões** de responsáveis e especialistas indicam algumas problemáticas, como o aumento das demandas, as exigências de produtividade, a falta de tempo e o aprofundamento da distância entre ensino e pesquisa; quanto a este último aspecto, se afirma que a pesquisa é mais reconhecida para a promoção na carreira, o que faz que muitos professores não se sintam motivados a se formar em temas que dizem respeito à docência. Estes atores também fazem interessantes propostas: promover o intercâmbio e a integração de esforços entre universidades, de modo a constituir projetos conjuntos de formação; promover o reconhecimento e valorização da docência e da formação, potencializar a participação de professores e seu poder decisório por meio de assembleias, considerar outros espaços como formativos (de modo que a formação não se restrinja a cursos) e criar uma cultura de responsabilização coletiva.

### Questionários

A tabela abaixo descreve algumas características da mostra que respondeu o questionário, segundo a região:

**Tabla 2 - Características da mostra do questionário**

Características da Mostra	Catalunha	São Paulo	Total
N	344	377	721
% mulheres	53%	46%	49,5%
% docentes com até cinco anos de experiência (noveles)	25%	10,5%	17%
% docentes com >15 anos de experiência docente universitária	46%	62%	54,5%
% docentes com <1 ano de experiência docente não universitária	38%	41%	40%
% docentes de Ciências Experimentais/Exatas	35%	33%	34%
% docentes das Ciências Sociais e Educação	27%	14%	20%
Categorias docentes mais presentes	Titular/Agregado (39%)	Assistente Doutor (53%)	-
% docentes com dedicação completa	72%	97%	84%
% docentes que exercem cargos de gestão	29%	49%	40%

Alguns comentários:

- As mulheres são maioria em Catalunha e entre as categorias mais iniciais (*Asociado* a tempo parcial, *Ayudante/Assistente Doutor* y *Lector/Asociado*);
- Existe maior participação de professores *noveles* (com até cinco anos de experiência docente universitária) da Catalunha;

- Mais da metade da mostra possui mais de 15 anos de experiência no campo da docência universitária;
- A maioria dos docentes possui pouca ou nenhuma experiência em outros níveis educativos;
- A maior parte da mostra é da área de Ciências Experimentais ou Exatas;
- Entre as categorias mais presentes estão Titular/Agregado em Catalunha e de Assistente Doutor em São Paulo; neste contexto existe um importante processo de expansão que fez com que novos docentes fossem contratados nos últimos anos.
- Em Catalunha existe maior presença de professores a tempo parcial;
- Metade dos docentes das universidades paulistas alega exercer cargos de gestão, enquanto na Catalunha este grupo representa 1/3 do total da mostra.

Na Catalunha os docentes demonstram conhecer e participar mais das ações formativas. Na análise em função do sexo, as mulheres afirmam participar mais que os homens. Sobre o **posicionamento dos docentes** com relação ao papel da universidade e da formação, a comparação das médias de ambos os grupos mostra que os docentes das universidades paulistas estão mais convictos de que estas devem ter um papel crítico-emancipatório. Assim mesmo, ambos os grupos revelam que se, por um lado, o papel das universidades é o de promover a reflexão crítica e transformação da realidade social, por outro, a formação deve considerar também as demandas do mercado de trabalho.

Existem algumas diferenças significativas segundo as áreas de conhecimento: o posicionamento de professores de Ciências Humanas e Sociais aponta mais para uma perspectiva crítica-emancipatória, enquanto a média de pontuação dos docentes de Ciências Experimentais e da Saúde geralmente é mais centralizado, indicando que estes profissionais são mais propensos a equilibrar ambas estas perspectivas (crítico-emancipatória e técnico-instrumental).

A **opinião dos docentes sobre a situação real e ideal da formação** revela que os docentes de ambos os contextos não desejam que a formação se baseie em processos curtos, como pílulas formativas, mas que sejam processos amplos e contínuos (ver tabelas n.69, 71, 73 e 75). Também mostra que nas universidades paulistas, a formação não se centra tanto na promoção das competências requeridas pela sociedade do conhecimento, além de ser menos prática e menos instrumental do que ocorre nas universidades catalãs.

A formação nas universidades catalãs se baseia em maior proporção nas necessidades da comunidade acadêmica. Nas universidades paulistas os docentes afirmam que a formação atual aprofunda mais em conceitos relacionados com a docência, avaliação, projeto pedagógico, etc., não obstante isto poderia ser intensificado em ambos os contextos.

### *Grupos Focais*

*Sobre a participação, motivação e obstáculos:* as participantes dos grupos focais reconheceram a importância das iniciativas de formação oferecidas pela instituição e ressaltaram que a principal barreira para a participação é a falta de tempo. Outros obstáculos apontados foram: valorização excessiva da pesquisa, distanciamento entre teoria e prática e a dificuldade de diálogo com a área da pedagogia, pois o uso de uma linguagem pedagógica muito específica representa um entrave para os professores de outras áreas.

*Sobre o papel das universidades e da formação:* existe a preocupação de que as universidades exerçam um papel técnico e político, ou seja, possuem a responsabilidade de formar profissionais bem preparados tecnicamente e eticamente. Ressaltaram que a universidade está se transformando e deixando de ser elitista, aproximando-se mais das necessidades da comunidade. Sobre o papel da formação, as participantes defenderam a ideia de conciliar as exigências do mundo do trabalho e a necessidade de uma formação ampla e crítica; concordaram que é necessário formar professores e professoras universitárias mais abertas à mudança e mais próximas dos estudantes e da comunidade.

*Formação e tendências internacionais:* Notamos que algumas questões, como a expansão da cobertura do sistema de saúde e a contratação de médicos estrangeiros para cobrir a grande demanda são temas que se relacionam diretamente com a realidade brasileira, a qual enfrenta uma série de desafios para a democratização dos direitos básicos, como educação, saúde, saneamento, etc. Além disso, muitos dos problemas citados pelas participantes estão conectados com a construção do EEES e tratam-se dos mesmos itens da agenda educacional que constatamos através dos documentos oficiais, tais como a globalização do currículo, a mobilidade, o reconhecimento de créditos, etc.

### **Triangulação dos resultados: caracterização das tendências que influem a política de formação nas universidades catalãs e paulistas**

A partir da aplicação dos diferentes instrumentos metodológicos escolhidos para esta pesquisa, é possível perceber algumas complementaridades e ambigüidades entre as informações coletadas, muitas delas ligadas à diversidade de fontes e contextos de formação. A tabela n.89 apresenta uma visão geral dos resultados encontrados a partir dos diferentes instrumentos e participantes da pesquisa. Trata-se também de uma triangulação de instrumentos, informantes e informações que outorga maior validade aos resultados.

A continuação apresenta-se algumas conclusões e reflexões com base nas diferentes dimensões da pesquisa:

### *Tendências relacionadas à dimensão das Políticas*

No que diz respeito às políticas de formação e sua relação com as políticas transnacionais, a pesquisa realizada nos permite afirmar que:

- Muitas das preocupações expressadas pelos documentos oficiais são compartilhadas por responsáveis de formação e especialistas: mudanças no papel do Estado, redução do financiamento público e a reestruturação do sistema produtivo que impuseram novas exigências às universidades, aumentando as preocupações com relação à formação de estudantes e docentes, de modo que estes pudessem estar aptos e adaptados às novas demandas.
- Alguns documentos ressaltam a responsabilidade dos professores de "fazer mais com menos", ou seja, garantir a qualidade e melhorar seus conhecimentos e habilidades, mesmo num contexto de restrições financeiras severas e de aumento das demandas. Ao solicitar que os professores desenvolvam habilidades para "adaptar-se" a esta nova situação, entende-se que esses discursos amparam o processo de precarização da profissão docente.
- A crescente demanda de estudantes e a falta de investimentos adequados no ensino superior também conduziram a um processo de **precarização das condições de trabalho** dos professores; trata-se de uma tendência que reforça a fragmentação e as dicotomias entre os processos de ensino e aprendizagem, entre a teoria e a prática, entre ensino e pesquisa, não contribuindo para a participação dos professores nas atividades de formação permanente.
- As reformas educativas implantadas nos últimos anos em ambas as regiões também possuem **tendências de reorientação curricular** (revisão de planos de estudos, criação de novos cursos, convergência, harmonização, etc.) a fim de facilitar a mobilidade, comparabilidade e reconhecimento das qualificações. Isso ocasiona uma série de mudanças organizacionais e estruturais e, conseqüentemente, no papel dos/das docentes, o que levou a uma intervenção no âmbito da formação permanente desses profissionais.
- Muitos dos documentos oficiais analisados revelam uma visão principalmente funcional e instrumental quanto ao papel das universidades e da formação, o que também se reflete na política de formação, que acaba sendo funcional à reforma; isso pode ser atribuído à **intensificação do neoliberalismo na educação superior** que pressiona as universidades para se adaptarem às novas dinâmicas do capitalismo global e empresarial.
- Houve uma **transferência de modelos**, já que os princípios e diretrizes do EEES exercem influência sobre a formação de outros espaços regionais, como o Setor Educacional do MERCOSUL. Dada a variedade de projetos, princípios e propostas políticas que competem no cenário da integração regional é importante que estes não se sobreponham um ao outro e não diminuam as



possibilidades de construção de uma política educativa soberana, autônoma e democrática por parte dos diferentes países e universidades.

- Muitas das mudanças ocorridas nas políticas de formação em universidades participantes do estudo foram ativadas principalmente após a **intervenção de políticas globais**, que foram adotadas pelos governos locais. De acordo com a opinião de responsáveis e especialistas, no caso das universidades catalãs, é evidente a influência do processo de Bolonha e de toda alteração organizacional e estrutural ocasionada pela adaptação a este processo. No caso das universidades paulistas, as políticas de expansão e democratização, internacionalização, as novas diretrizes curriculares e as demandas de avaliação e garantia da qualidade foram aquelas que mais afetaram as dinâmicas de formação.
- Em ambos os contextos existe uma forte preocupação quanto ao tema dos rankings, os quais foram abordados como algo problemático, visto que obriga as universidades a abrir mão de suas necessidades internas para atender demandas externas. Além disso, diagnosticou-se que **a internacionalização e os rankings são elementos que reforçam a tendência de adoção de modelos específicos de formação**, sobretudo baseados nos modelos das universidades norte-americanas ou estadunidenses.
- Neste sentido, em ambos os contextos se admite a **tendência de “americanização”** ou “anglonização” da educação superior, pois o modelo norte-americano e/ou anglo-saxão é citado em vários momentos pelos participantes: nas universidades catalãs este modelo justifica o fortalecimento da relação entre universidades e mercado de trabalho, enquanto que nas universidades paulistas esse modelo baseia a ideia de que os professores possam escolher entre exercer um perfil mais docente ou mais pesquisador. Apesar disso, alguns participantes também criticaram o modelo de *grants*, típico das universidades norte-americanas e que vincula o financiamento com a produtividade científica, de modo a fortalecer a pesquisa em detrimento do ensino e ampliar a distância entre essas duas tarefas fundamentais dos professores universitários. Ao defender o direito de escolher entre um perfil pesquisador ou docente, os professores de ambos os contextos reivindicam que ambos tenham o mesmo peso e sejam reconhecidos no processo de avaliação e promoção. No contexto da fragmentação causada pelas reformas educativas de caráter neoliberal, considera-se extremamente importante reforçar a complementaridade entre ambas essas dimensões do trabalho acadêmico.
- A formação de professores também é **influenciada pelos padrões de qualidade** criados externamente e colocados para as universidades e para os professores pelas agências de qualidade.
- A preocupação manifestada nos documentos oficiais quanto à melhoria da qualidade da formação de professores se relaciona à qualidade dos resultados dos alunos e, conseqüente, do próprio sistema. Percebe-se a existência de uma

relação positiva entre formação de professores e melhora do desempenho do aluno, de modo que **a formação de professores adquiriu centralidade na agenda a partir do momento em que se reconheceu a sua importância para a garantia da qualidade e para a implantação das reformas educacionais pretendidas**. De fato, os professores que responderam ao questionário mostram uma preocupação significativa quanto à melhoria dos resultados dos alunos, como um dos aspectos que garantem o êxito dos processos de aprendizagem.

- Dada a **tendência de responsabilização dos professores** pela qualidade da educação, quase sempre sem considerar o contexto e as determinações que afetam seu trabalho (aumento das exigências, condições de trabalho precárias, etc.), entende-se como importante avanço a compreensão da formação como responsabilidade coletiva e institucional, por meio da institucionalização de setores de formação no âmbito das universidades.
- Em uma breve análise dos fatores que influem na política de formação vimos que as **mudanças nas metodologias de ensino e as exigências de produtividade acadêmica são os fatores mais sentidos pelos docentes**. Este último tem um efeito negativo sobre a formação, uma vez que as exigências de produtividade acadêmica implicam que os professores prestem mais atenção na pesquisa e não se dediquem tanto ao ensino/docência. Estes fatores afetam de modos diferentes os distintos grupos dentro das universidades: as mulheres e os/as docentes de categorias iniciais, com menos anos de experiência (professores novatos ou noveles) indicam ser mais vulneráveis, pois demonstram sentir com maior intensidade a pressão de vários fatores externos; isso indica que esses grupos também estão mais sujeitos ao processo de precarização da profissão.
- O **enfoque da formação baseada em competências se destaca como tendência nas universidades catalãs**, já que a implementação do EEES impulsionou o uso deste enfoque na formação de alunos e professores; nas universidades paulistas diagnosticou-se maior resistência à adoção desse enfoque, devido a sua natureza técnico-instrumental, mas ao mesmo tempo se admitiu que essa influência tende a aumentar, principalmente devido à pressão de políticas internacionais.

*Tendências relacionadas à dimensão das Práxis*

Quanto à Práxis da formação nas instituições pesquisadas, é possível asseverar que:

- Nas universidades catalãs e paulistas **privilegiam-se dois tipos de conteúdo para as atividades de formação: aqueles de caráter técnico-instrumental**, relacionados à atualização tecnológica, utilização de plataformas virtuais, etc. e **conteúdos didático-pedagógicos**, que buscam abordar questões mais de fundo, como fundamentos e epistemologia da educação superior, metodologias, planejamento e construção de projetos político-pedagógicos, avaliação educacional, etc. Isto revela as múltiplas e complexas demandas que a formação permanente é chamada a cumprir.
- O aspecto prático é uma tendência comum aos dois contextos, já que **a formação costuma ter tanto um formato prático, como também propõe uma reflexão sobre a prática**, trazendo para dentro da formação a experiência cotidiana, os problemas e soluções propostas pelos mesmos docentes, resgatando o sentido da práxis na formação.
- Embora os professores em ambos os contextos afirmem **a importância da formação como um processo amplo e contínuo**, continuam a existir atividades específicas e pontuais, principalmente devido à falta de tempo e disponibilidade dos professores em participar de atividades que exijam um compromisso mais permanente.
- A motivação por participar de atividades de formação ainda se restringe a poucos grupos de docentes que se interessam por ela devido a interesses pessoais ou à existência de demandas que lhes afetam diretamente (abertura de novos cursos, mudanças curriculares, adoção de abordagens pedagógicas diferenciadas, etc.), por isso **existe o desejo de que a participação aumente e que os professores se envolvam mais nas atividades**, não apenas como espectadores, mas principalmente como atores, ajudando a levar adiante a política de formação.
- No âmbito dos setores de formação das diferentes universidades estudadas, observa-se que as políticas e os modelos externos são internalizados pelos gestores (reitores, pró-reitores, diretores) e se pro(im)põem como prioridades institucionais, como é o caso da busca de fontes alternativas de financiamento, reformulação curricular para atender às exigências do mercado trabalho, produtividade acadêmica, avaliação/controlado externo, etc. No entanto, **da mesma forma como as demandas podem ser colocadas simplesmente de cima para baixo, também existem caminhos alternativos: neste sentido, observa-se a re-significação das demandas externas em favor da comunidade acadêmica**, o que nos permite afirmar a **importância dos atores locais** neste processo e destacar alguns exemplos específicos em cada uma das regiões estudadas:

- Os Grupos de Interesse no âmbito da UAB e da UPC foram concebidos como grupos de trabalho, formação e pesquisa que fomentam a inovação, pois se organizam de acordo com os temas que mais interessam à comunidade acadêmica. Os grupos são formados por professores de diferentes áreas, constituindo-se como importantes espaços interdisciplinares de formação, com base no princípio da integração, troca de experiências e formação entre pares.
- Outras experiências interessantes são aquelas que ocorrem no âmbito do NAP e do CENEPP (UNESP): a partir da necessidade de rever o currículo para se adaptar às diretrizes curriculares nacionais, professores e responsáveis aproveitaram para definir os projetos político-pedagógicos dos cursos, repensar as práticas existentes e introduzir novas práticas que aproximassem os estudantes das demandas da comunidade que circunda a universidade, especialmente através do compromisso com o bem público. No caso específico do NAP e da disciplina de Integração Universidade Serviço Comunidade (IUSC), este processo suscitou uma consciência significativa sobre a formação como um trabalho coletivo e reflexivo (Manoel, 2012). Um dos pontos mais interessantes desta experiência formativa dentro do projeto/disciplina IUSC é que a formação de professores não é vista apenas como "atividade-meio" para garantir uma educação de qualidade, mas com uma finalidade intrínseca, isto é, trata-se de uma atividade com sentido próprio, pois pretende incentivar os profissionais a repensar a sua prática e a melhorá-la.
- Além disso, muitos setores buscam aumentar o reconhecimento da atividade docente entre os indicadores de avaliação, de modo que a docência e a formação sejam tão valorizadas quanto à pesquisa para fins de progressão na carreira.

#### *Dimensão Opiniões: desafios e proposições*

Quanto a este aspecto, colocam-se alguns desafios e propostas para a política de formação, a partir das opiniões dos/as participantes e das reflexões desenvolvidas ao largo da pesquisa:

#### Desafios

- Superar o reconhecimento desigual em relação à pesquisa e ao ensino, promovendo que ambos tenham o mesmo peso entre os indicadores de avaliação que permitem a progressão dos professores e professoras na carreira acadêmica.
- Conhecer as determinações do trabalho docente e re-significar as demandas externas a favor da comunidade acadêmica, como já acontece em algumas universidades por meio de experiências de formação como o GI-IDES e disciplina IUSC: esta última surgiu com o intuito de fazer da renovação curricular uma oportunidade de reflexão sobre a prática docente e reforçar o

papel social da universidade e seu compromisso com as demandas do seu entorno.

- Ir além das necessidades imediatas do mercado de trabalho, ampliando a visão sobre o mundo do trabalho, de modo que a universidade não ceda à lógica mercadológica de preparar somente os profissionais que o mercado precisa. Neste sentido, os participantes da pesquisa consideram a necessidade conciliar as exigências do mercado de trabalho e as demandas de formação de profissionais para a transformação social. As intervenções destes atores reforçam a necessidade de considerar que a formação oferecida pela universidade deve ir além do aspecto técnico, considerando a dimensão ética e política da formação para a transformação da sociedade e do próprio mercado.
- **Superar o enfoque por competências como subserviência às voláteis exigências do mercado de trabalho**, o que inclui pensar na dimensão ética e ecológica das competências, com base em uma filosofia mais ampla de educação/formação que permita fazer das atuais mudanças e reformas uma oportunidade de aproximar as universidades às demandas dos setores mais marginalizados da sociedade.
- Deixar-se inspirar por (e não simplesmente copiar) outros modelos e práticas de formação, o que requer **considerar o caráter complexo e multidimensional dos processos educativos e a impossibilidade de transferir ou “copiar e colar” projetos e práticas**. O que sim é possível (e bastante recomendável) é promover a aprendizagem mútua, baseada no estudo aprofundado das experiências que ocorrem em outros contextos e que nos permitem refletir sobre como podem contribuir para repensar a nossa realidade.

### Proposições

- Promover a participação de professores através de construção coletiva de um projeto institucional, o que requer a consolidação de espaços de participação (como as assembleias de docentes) e a construção de projetos político-pedagógicos que fundamentem as atividades de formação.
- Promover o trabalho coletivo e interdisciplinar no campo da formação de professores, o que requer reforçar a colaboração entre as instituições e setores de formação, para além da mera competição.
- Resgatar o significado da docência universitária, o que significa resistir à lógica econômica, funcional e tecnocrática que se apropria dos processos acadêmicos, desvalorizando conhecimentos e práticas consideradas ineficazes ou "inúteis" para o sistema e que impõe a produtividade e a precariedade como aspectos centrais da instituição acadêmica.
- Conhecer outras experiências e alternativas no campo da formação de professores/as universitários/as para além dos modelos hegemônicos, por isso propõe-se considerar novas teorias e práticas vindas de outros contextos, como

aqueles projetos e propostas que emergiram por meio da comparação entre universidades catalãs e paulistas.

Nesta síntese dos principais resultados e reflexões sobre as tendências que afetam o campo da formação permanente de professores universitários em algumas instituições públicas catalãs e paulistas, observou-se que a transnacionalização e a globalização neoliberal impuseram novas demandas e dilemas as universidades, conduzindo a um processo de precarização da profissão docente.

Além disso, existe a tendência de considerar a formação como elemento funcional à reforma, responsabilizando os docentes pelo êxito ou fracasso dos processos de mudança e pela qualidade educativa, sem levar em consideração o contexto e as determinações que marcam o exercício desta profissão. Paradoxalmente, a criação de setores de formação no âmbito das diferentes universidades, contrasta esta tendência, sinalizando para a consciência acerca da responsabilidade institucional e coletiva pela qualidade da educação.

Muitos desses setores optaram não só por empregar a formação como uma estratégia para a adaptação dos professores às mudanças colocadas pela reforma, mas principalmente para fortalecer a dimensão didático-pedagógica da docência universitária e processos de reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional. Isso comprova a importância do papel dos atores locais na condução e re-significação das políticas que vêm de fora, em favor das necessidades e interesses da comunidade acadêmica. Assim mesmo, esses setores enfrentam muitos desafios, entre os quais o de superar a distância entre pesquisa e ensino, já que a produtividade acadêmica continua a ser mais reconhecida nas avaliações tanto em nível institucional, quanto externo, seguindo os parâmetros colocados pelos rankings.

Finalmente, reitera-se a necessidade de superar o paradigma técnico-instrumental, fazendo da formação um processo de desenvolvimento e profissionalização docente, resgatando seu sentido social e seu caráter emancipatório.

## 1. INTRODUCCIÓN GENERAL

### 1.1 El problema y su justificación

La transición al siglo XXI se caracteriza por una serie de crisis y cambios intensos, motivados principalmente por las transformaciones en el paradigma económico que ha dejado de centrarse en la producción de bienes, para privilegiar el uso intensivo de los conocimientos (Bernheim & Chauí, 2008).

Emerge así la idea de *sociedad del conocimiento* y se intensifican las demandas de formación permanente de los profesionales, para que estén a la altura de los nuevos requerimientos del mercado laboral. De este modo, la formación permanente pasa a estar en el centro de la agenda política transnacional, ya que muchas organizaciones de carácter internacional y regional han desarrollado especial interés por este campo considerado estratégico para las economías de los países y regiones.

La existencia de una "agenda globalmente estructurada para la educación" (Dale, 2004) reduce drásticamente la soberanía de los Estados ante las presiones de las fuerzas que operan transnacionalmente. En la educación superior esto se traduce en una retirada explícita del Estado, mediante la reducción de sus responsabilidades y de sus inversiones, convirtiendo las universidades en organizaciones o empresas educativas, en las que predominan los criterios de eficiencia, productividad, competencia, calidad y excelencia.

Abordamos la transnacionalización educativa como fenómeno intrínsecamente relacionado a los procesos de globalización y de regionalización, los cuales hacen referencia, entre otras cosas, a la consolidación de espacios de decisión que trascienden el ámbito nacional, cambiando las dinámicas de poder y la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas. Además, la transnacionalización es un término que se refiere a los nuevos paradigmas que afrontan las ciencias sociales, ante la emergencia de este "nuevo orden global", ya que la educación y la formación pasan a ser temas de interés no solamente de los Estados, sino también de organismos internacionales y entidades supranacionales, siendo consideradas motor del desarrollo económico y social, asumiendo rasgos muy cercanos al ámbito económico/empresarial.

De tal modo, los límites entre *sociedad del conocimiento* y *economía del conocimiento* están cada vez más tenues, puesto que en muchas ocasiones los criterios económicos y financieros superponen los criterios éticos y educativos, profundizando el dilema que las universidades experimentan actualmente.

En este contexto de intensa internacionalización y transnacionalización educativa observamos la construcción de espacios comunes de educación superior, cuyo ejemplo más emblemático es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha logrado converger los sistemas universitarios europeos a los retos de la globalización. Así, la formación de los profesionales está siendo convocada a regirse según las exigencias del

mercado de trabajo, como motor de la economía. De esta realidad no escapan los docentes universitarios, llamados a formar y a ser formados en clave de competencias, las cuales pretenden aproximar la universidad a las *demandas de la sociedad*. En muchos casos, la sociedad es entendida como un bloque homogéneo, donde se supone que no hay contradicciones y que los intereses del empresariado y del mercado son consensuales y compartidos por todos y todas.

Los objetivos económicos y la aproximación entre universidades y mercado laboral entran con fuerza en la agenda de Bolonia a partir del momento en que la Comisión Europea asume un rol importante en el proceso, sobre todo cuando se entiende que la educación superior se trata de un ente valioso para la aplicación de la política económica establecida en la Estrategia de Lisboa (2000).

Así, se observa que la conformación de acuerdos y mercados regionales (regionalización) son grandes impulsores de políticas educativas comunes, las cuales a su vez también son consideradas motor del desarrollo y locus privilegiado para la concreción de políticas económicas. Tal tendencia no ocurre solo en la región europea, sino que logra influenciar otras regiones, como Latinoamérica.

Partiendo del supuesto de que un análisis de la formación del profesorado no puede estar aislado de las determinaciones del contexto socio-político-económico, consideramos pertinente *trazar una caracterización de las tendencias que guían las políticas de formación de profesores universitarios, especialmente con relación a las políticas internacionales y regionales destinadas a la educación superior*.

Elegimos hacer un estudio comparado de tendencias que afectan a las políticas de formación de docentes universitarios en España y Brasil, dos importantes países de Iberoamérica que mantienen fuertes relaciones de cooperación política y económica. Además, son realidades que conocemos más profundamente, debido al contacto directo que tenemos con profesionales e instituciones de un lado y otro del Atlántico. Nos concentraremos en las experiencias de algunas universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Catalunya y del Estado de São Paulo.

La elección de estas instituciones se dio debido al conocimiento previo y al contacto directo con profesionales que trabajan en las mismas; a pesar de poseer especificidades culturales, políticas y sociales muy diferentes y un océano que las separa geográficamente, las instituciones universitarias de ambas regiones afrontan retos muy similares propios de una sociedad cada vez más globalizada: internacionalización, diversificación, restricciones financieras, expansión cuantitativa y cualitativa, entre otros.

Estudiar las políticas de formación vigentes en universidades catalanas y paulistas es un punto de partida para comprender el movimiento que está ocurriendo a nivel global, ya que en el ámbito de estas experiencias locales confluyen algunas iniciativas de armonización de los sistemas de educación superior y de regionalización educativa, que



contribuyen a la consolidación de espacios comunes como el EEES y el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM).

La intensificación de políticas comunes en el ámbito de la educación superior viene a tomar fuerza en la transición del siglo XX para el XXI. Se trata de un fenómeno complejo y que está íntimamente relacionado con la globalización neoliberal, por esto, merece una mirada atenta y minuciosa, a partir de los actores más afectados por estas políticas: responsables de formación, expertos/as y profesores/as universitarios/as.

La pertinencia de este estudio está en la actualidad del tema y en la necesidad de profundizar las investigaciones en el ámbito de las políticas de formación y su relación con los procesos de globalización y regionalización. Por esto, cuando realizamos estudios en el área de las políticas educativas y de la educación comparada es importante considerar diferentes niveles de análisis, como lo global, lo regional y lo local, teniendo en cuenta otras dinámicas como la internacionalización y la transnacionalización.

Otro aspecto motivador es la escasa incidencia de estudios comparados sobre la profesión académica que aborden esta temática con un enfoque “más allá de lo nacional”, arrojando un análisis crítico de las políticas, discursos y prácticas producidos en los últimos años en el campo de la formación docente universitaria, en un contexto de intensa transnacionalización educativa, fenómeno que modifica y complejiza el papel de las universidades y de la formación.

Este enfoque está adquiriendo importancia en los últimos años, sobre todo en el campo de la educación comparada, ya que por fuerza e influencia de la globalización, la educación no es más un tema de interés y competencia exclusiva de los Estados, pasando a ser una cuestión de interés internacional (esto es, por parte de organismos internacionales) y regional (por parte de diferentes Estados y entidades organizados por medio de acuerdos regionales – como en el caso del EEES y el SEM), siendo que ambos configuran además procesos transnacionales, ya que proponen una superación del Estado nacional e involucran nuevos actores y otras partes interesadas (*stakeholders*), justificando la disminución del papel del Estado en este campo.

Adoptamos una perspectiva comparada, basada en la complementariedad entre los abordajes cualitativo y cuantitativo, la cual permite conocer diversas políticas y prácticas educativas, ampliando nuestra visión sobre la configuración de dinámicas formativas en los diferentes contextos. De este modo, esta investigación pretende contribuir significativamente a la reflexión sobre el papel de la formación permanente de docentes universitarios en relación con los movimientos internacionales y transnacionales que afectan a la educación superior. Finalmente, el conocimiento de experiencias formativas de otros países, regiones e instituciones posibilita la ampliación de nuestra perspectiva sobre la política educativa a nivel mundial, no simplemente con la intención de “reproducir modelos”, sino para promover una reflexión contextualizada

y crítica sobre los cambios, contradicciones, tendencias y resistencias implicados en estos procesos, así como sus límites y posibilidades.

## **1.2 Preguntas y objetivos de la investigación**

Ante esta realidad, proponemos algunos cuestionamientos de partida:

- ¿Cuáles son las tendencias que están enmarcando las políticas de formación del profesorado universitario en las universidades?
- ¿Cuáles son las directrices y recomendaciones presentes en los documentos internacionales y regionales para las universidades y la formación del profesorado?
- ¿Qué piensan los docentes sobre tales políticas? ¿Cómo se posicionan ante las distintas concepciones sobre el papel de la universidad y de la formación? ¿Perciben ellos/ellas las determinaciones y/o influencias externas en su trabajo y formación?

Estas preguntas de investigación nos condujeron a la definición de los siguientes objetivos:

*General:* Caracterizar las tendencias que influyen en las políticas de formación de profesores/as universitarios/as, especialmente con relación a las directrices y recomendaciones internacionales y regionales destinadas a la educación superior, específicamente a las universidades.

### *Específicos*

- Identificar las directrices y recomendaciones oficiales emitidas por organismos de carácter internacional y regional para las universidades y para la política de formación de profesores/as universitarios/as;
- Analizar la relación entre las políticas y prácticas de formación de profesores/as universitarios/as vigentes en algunas universidades públicas de Catalunya y de São Paulo con las directrices y recomendaciones oficiales;
- Profundizar en las opiniones y concepciones del profesorado sobre el papel de las universidades y de la formación, así como sobre las motivaciones, resistencias y factores que más pueden estar influyendo en la política de formación;
- Comparar, contrastar y triangular las diferentes experiencias e informaciones levantadas a fin de suscitar una profunda reflexión acerca de las tendencias y desafíos de la política de formación en el contexto de la transnacionalización, elaborando algunas propuestas a partir de las contribuciones de los/las participantes y de los análisis realizados.

La concreción del objetivo general implica conocer las políticas internacionales, regionales e institucionales para la formación de docentes universitarios, contrastándolas e identificando los dilemas y factores que influyen en su consolidación. Por esto, el primer objetivo específico implica un análisis minucioso de los discursos presentes en los documentos oficiales (internacionales y regionales) con relación al papel de las universidades y de la formación del profesorado universitario, capaz de desvendar las concepciones y recomendaciones presentes, que conforman la agenda transnacional para la educación. De tal modo que hemos seleccionado algunos documentos de organismos internacionales y regionales, especialmente de la UNESCO y OCDE (consideradas dos entidades con gran poder de influencia en este campo), además de algunos documentos relacionados a la configuración de espacios comunes de educación, como son el EEES y el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM).

El segundo y tercer objetivo exigen realizar un minucioso trabajo de campo, que permita conocer las acciones de formación vigentes, así como los principales rasgos que definen la política de formación en el ámbito institucional (misión, evaluación, contenidos, formatos, estrategias, etc.), de modo que esta parte exploratoria constituye uno de los ejes fundamentales de nuestra investigación, por basarse en la visión y opinión de aquellos que son los actores centrales de la política.

El último objetivo específico implica relacionar los datos y hallazgos, contrastando las distintas realidades, ampliando nuestra capacidad de comprensión del problema y permitiendo sistematizar algunas propuestas de intervención, a partir de las contribuciones de los/las participantes y de las reflexiones realizadas. Esperamos, con esto, cumplir con el propósito de caracterizar las tendencias que guían la política institucional de formación docente en un contexto en que la educación y la formación son temas de interés cada vez más transnacional.

### **1.3 Estructura del estudio y organización de las partes que componen la investigación**

La articulación de temas tan amplios y complejos (políticas de formación y transnacionalización educativa) se ha demostrado tan arduo cuanto juntar las piezas de un enredado rompecabezas, por lo cual elegimos realizar un análisis desde el macro hacia el micro, es decir, desde la conformación de un nuevo orden global hacia la conformación de un nuevo orden educativo, desde los dilemas que afrontan las universidades hasta los dilemas que afectan a la formación de los docentes universitarios. Además, estructuramos el estudio en dos niveles principales (transnacional e institucional) y en tres dimensiones diferentes pero complementares (políticas, praxis, opiniones) para poder llegar a las respuestas que buscábamos a nuestras preguntas. Todo esto será mejor expuesto en el marco metodológico de nuestro trabajo.

Partiendo de la idea de que la transnacionalización educativa y la globalización son procesos conjugados, optamos por abordar en los capítulos que componen el *marco*

*teórico* la complejidad de los procesos de globalización, los cambios en el papel del Estado y el protagonismo de los organismos internacionales y regionales que conforman un nuevo orden mundial y que caracterizan un “nuevo orden educativo”, marcado por la transnacionalización y por el predominio de políticas neoliberales en el campo educativo/formativo.

Este “nuevo orden” también pone en cuestión los paradigmas que tradicionalmente sostenían las ciencias sociales y la educación, haciendo importante abordar las políticas educativas desde un punto de vista más allá de lo nacional. Por esto, en el capítulo 3 nos dedicamos a la relación entre globalización y procesos de regionalización, destacando las tendencias de construcción de espacios comunes de educación superior en Europa y Latinoamérica.

El concepto de transnacionalización educativa será abordado en muchos momentos, a lo largo de toda la investigación, pues queríamos resaltar su carácter complejo y dinámico y su relación con los procesos de globalización, regionalización e internacionalización. Asimismo, para clarificar la especificidad de este concepto, en el apartado 3.5 presentamos aquellos aspectos que diferencian la internacionalización de la transnacionalización educativa.

Seguidamente, el capítulo 4 aborda los dilemas que afectan a las universidades en el nuevo orden educativo establecido por la transnacionalización, el cual ha generado una serie de repercusiones para las instituciones universitarias y para la docencia.

De este modo, en el capítulo 5, nos centramos en algunos de los impactos y dilemas en que están inmersas las políticas de formación de los profesores y profesoras universitarias, a partir de las reformas educativas impulsadas por la reconfiguración de las dinámicas globales.

Considerando que un análisis de los procesos “globales” no puede prescindir de una mirada atenta hacia los aspectos “locales” (propios de cada realidad), trazamos en el *marco contextual* una caracterización de los contextos donde las universidades catalanas y paulistas están ubicadas, con una breve descripción de los sistemas universitarios en ambos países y regiones estudiados. Abordamos algunos de los principales marcos legales que influyen en el tema de la formación docente universitaria e introducimos cada una de las universidades participantes del estudio, con una descripción de su histórico, misión, dimensión, presentando sus sectores e iniciativas en el campo de formación docente universitaria, trazando los primeros análisis comparados de los proyectos y contextos.

En el *marco aplicado* justificamos nuestras elecciones teórico-metodológicas y describimos los procedimientos metodológicos adoptados, con el diseño de cada uno de los instrumentos, su proceso de validación, bien como sus límites y posibilidades.

En la última parte del estudio, presentamos y discutimos los resultados encontrados, por medio de la triangulación de informaciones, sujetos e instrumentos, una técnica que otorga mayor validez y fiabilidad a los datos recogidos. Daremos continuidad, además a la comparación de los datos según las regiones del estudio, acudiendo a los referentes teóricos y contextuales que basaron esta investigación.

Para cerrar, trazamos algunas conclusiones y reflexiones con respecto a las tendencias, dilemas y desafíos de la política de formación en el contexto de la transnacionalización, algo que nos permitió delinear algunas proposiciones basadas en las contribuciones de los/las participantes de la investigación y en la idea de que se puede aprender con las diferentes experiencias.

La figura n.3 permite una visualización de la estructura general del estudio:

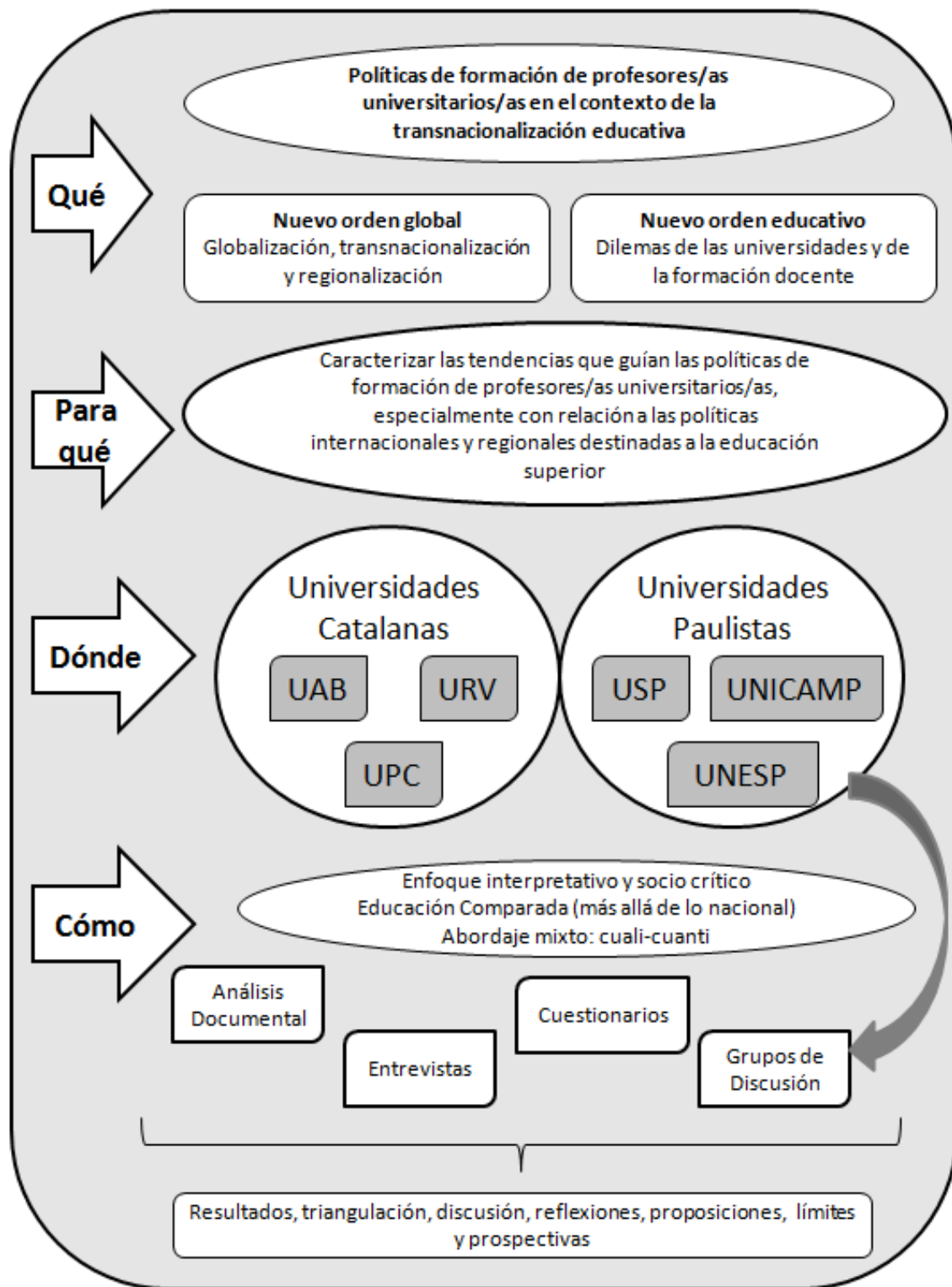


Figura 3 - Diseño y Estructura de la Investigación

*“Todo lo sólido se desvanece en el aire.”*

Karl Marx y Friedrich Engels

*“O sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só o mérito científico, mas também o valor social e formativo. Portanto, que sejam importantes para o desenvolvimento econômico, que tenham sentido de cidadania pública (...) Que a universidade não dê a razão ao mercado se e quando ele se impõe como razão da sociedade. Que a universidade não seja um motor de globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana.”*

José Dias Sobrinho

**MARCO TEÓRICO**

---





## **2 NUEVO ORDEN MUNDIAL: UNA MIRADA HACIA LOS PROCESOS DE GLOBALIZACIÓN**

Los cambios son una constante en la historia de la humanidad. Más bien, diríamos que son los cambios y permanencias, ya que es necesario reconocer que estos procesos no se dan sin contradicciones y resistencias. La principal *novedad* del contexto actual es la alta velocidad con que los cambios ocurren, en gran parte debido a los avances tecnológicos que acentúan la sensación de obsolescencia de las cosas, de los conocimientos y, a veces, de las mismas personas.

El ritmo veloz de los cambios que ocurren en nuestra sociedad actual nos convoca a detenernos un momento y reflexionar sobre sus efectos en las políticas sociales y, de un modo especial, en la educación. Es esto lo que trataremos de hacer a lo largo de este trabajo, donde sistematizamos algunos temas y dilemas considerados centrales para comprender los efectos y determinaciones de algunos de los múltiples procesos de cambio que ocurren en las políticas educativas y en la formación del profesorado universitario, así como su relación con la agenda política internacional y transnacional, que es el tema central de nuestro estudio.

Por ser complejos, dinámicos y multidimensionales, los cambios que están ocurriendo en el sistema educativo actual no pueden ser vistos de modo aislado, deben ser vistos en coyuntura con las modificaciones en el sistema económico, político y social (Tejada, 1998; Maggi, 2009).

A nuestro ver, la globalización, los cambios en el mundo productivo y el papel del Estado han sido los principales detonadores de las alteraciones estructurales y organizacionales que acometen todo el sistema educativo y especialmente las universidades públicas. Las transformaciones en el papel del Estado alteran drásticamente los paradigmas de las ciencias sociales, antes basados en el espacio-tiempo nacional, haciendo emerger un espacio-tiempo global o transnacional.

La llamada “modernización” de los sistemas y los cambios estructurales derivados de ésta, afectaron especialmente al sistema universitario público, ya que las nuevas demandas del mercado de trabajo, los nuevos modos de gestión, las exigencias en torno a la eficacia y a la racionalidad de los procesos cambiaron los ritmos y hasta los paradigmas planteados históricamente para la institución universitaria (Dias Sobrinho, 2005; Gentili, 2001).

Existen múltiples definiciones y desarrollos teóricos en el campo de la globalización y sobre sus secuelas en el papel del Estado (Giddens, 1990; Bourdieu & Wacquant, 2000; Castells, 2000; Sousa Santos, 2001; Ball, 2004; Dale, 2010, entre otros), con lo cual, sería demasiado pretencioso intentar agotar aquí estas cuestiones. Lo que nos proponemos hacer es un recorrido por algunas definiciones y conceptos relacionados

con esta problemática, manteniendo el foco en las repercusiones de este proceso en el ámbito educativo.

No hay una única definición de globalización; a todas que se recurra hay implícitas diferentes visiones y posicionamientos ante este complejo fenómeno, desde los enfoques más positivistas hasta los más críticos y de rechazo a la globalización, debido a sus aspectos perversos. Mencionaremos algunas de estas definiciones, buscando posicionarnos de modo crítico, es decir, intentando vislumbrar sus ventajas y desventajas, posibilidades y límites.

Consideramos apropiado empezar por la definición de un organismo internacional de gran influencia en el campo educativo, la UNESCO, que define la globalización como:

Market driven transnationalization of economic relations (trade, foreign investment, financial flows) which leads to a deepening of economic interdependence and consequently erodes the capacity of governments to regulate the national economy (UNESCO, 2007).

De acuerdo con esta entidad, la globalización involucra movimientos de transnacionalización económica y de interdependencia, las cuales minimizan la capacidad de los Estados y de los gobiernos de regular la economía nacional. Tal definición destaca los efectos económicos de la globalización, que interfieren seriamente en el papel de los gobiernos y de los Estados.

Una de las principales consecuencias de la globalización es el debilitamiento de los Estados nacionales para el establecimiento de un nuevo orden mundial, basado en los contratos transnacionales. Existe un cierto consenso en atribuir a la globalización como un rompimiento de las fronteras mercantilistas, permitiendo la libre circulación de mercancías y de dinero. Sin embargo, esto no siempre significa libre circulación de personas, una vez que los movimientos de migración forzados por las crisis económicas de los últimos años son cada vez menos deseables, sobre todo cuando ocurren desde el sur hacia el norte.

A nivel regional estamos asistiendo a procesos de integración que intentan propiciar mayor circulación de personas, como en el caso de la Unión Europea; pero si es verdad que se derrumbó el muro de Berlín, facilitando la circulación dentro de Europa, otro muro más alto se ha erguido en el Mediterráneo, lo que se evidencia con la muerte de tantos africanos en el intento de traspasarlo diariamente (De Moraes, 2002).

Así, es necesario considerar las contradicciones inherentes a los procesos de globalización, lo que implica abordar otras tendencias políticas que se conjugan y se reconfiguran ante este fenómeno, como el neoliberalismo, la deslocalización, los cambios en el papel del Estado, la reestructuración del modelo productivo capitalista, entre otros.

De acuerdo con Green (2007), la globalización, como el capitalismo, se caracteriza por el desarrollo desigual, que desorganiza las estructuras sociales y descoloca las comunidades, creando dilemas éticos y erosionando los lazos sociales. Tal erosión puede relacionarse con la metáfora de Marx y Engels (1998), mencionada en el epígrafe de este capítulo, que se refiere a la volatilidad de los patrones y de los valores de la sociedad en el contexto del capitalismo internacional. En la actualidad tal metáfora ha sido retomada con otros contornos, como en la concepción de “modernidad líquida” (Bauman, 2004) y de “sociedad del riesgo” (Beck, 2006).

En los últimos años, fenómenos como la transnacionalización y la integración de diferentes regiones del planeta están volviéndose cada vez más frecuentes, algo que solo puede ser comprendido mediante un análisis minucioso de los procesos de globalización y de las políticas de corte neoliberal. Para Sousa Santos,

en las tres últimas décadas las interacciones transnacionales conocieron una intensificación dramática, desde la globalización de los sistemas de producción y de las transferencias financieras a la diseminación en escala mundial de informaciones e imágenes a través de los medios de comunicación social o a las deslocalizaciones en masa de personas, sea como turistas, sea como trabajadores migrantes o refugiados (2001, p. 31).

El autor alerta sobre la complejidad de los procesos de globalización, los cuales no se reducen a los aspectos económicos, sino que afectan a todo el sistema social, político, jurídico, cultural de los diferentes países. Estos procesos se sostienen por algunas ideas hegemónicas construidas por los países dominantes en Washington a mediados de la década de ochenta, un fenómeno también conocido como “consenso neoliberal”.

A este punto, es importante recordar que no toda globalización es neoliberal, pero en los últimos tiempos no se puede hablar de un fenómeno sin mencionar el otro, ya que la perspectiva neoliberal es la que ha prevalecido en los procesos de globalización y regionalización, debido a la imbricación y retroalimentación de ideas, una vez que se fomenta el recetario neoliberal a los diversos países y regiones del globo. De ahí que sea común hablar de “globalización neoliberal”, como referencia explícita a la prevalencia de este modelo de globalización. Sobre las relaciones entre globalización, neoliberalismo y capitalismo, Boaventura de Sousa Santos afirma que:

El neoliberalismo es la forma política de la globalización que nace del capitalismo americano, un capitalismo que basa la competitividad en las innovaciones tecnológicas unidas a un bajo nivel de protección social. La imposición agresiva que de estos modelos hacen las instituciones financieras internacionales en todo el mundo no solamente provoca cambios abruptos en el papel del Estado y en las reglas del juego entre explotador y explotado y entre opresor y oprimido, sino que también cambia las reglas del juego entre los otros tipos de capitalismo desarrollados (el capitalismo corporativo japonés o el capitalismo social-demócrata europeo) al convertirlos en locales (considerándolos inadecuados para la exportación) (Dale & Robertson, 2007a, p.45).

En este sentido, la globalización hegemónica trae el modelo americano como el único factible de ser exportado a otros contextos, lo que efectivamente viene ocurriendo desde la ratificación del Consenso de Washington, el cual anunciaba una serie de reformas a los países considerados subdesarrollados, medidas que quedaron conocidas como “modernización” de los sistemas, disimulando la eminencia de políticas neoliberales.

Para Chauí (1997) el neoliberalismo no solo es un proyecto económico que propone un Estado fuerte para sostener los patrones ideales de acumulación capitalista y débil en términos de policía social y de regulación de los mercados (oponiéndose al modelo keynesiano de Welfare State), sino que es un imaginario social y una ideología (que encuentra respaldo en la ideología postmoderna de fragmentación económico-social) y que justifica, legitima y disimula una serie de condiciones contemporáneas de explotación y dominación.

En esta misma línea, Del Roio (2001) define el globalismo neoliberal como una ideología que tiene por objetivo la mundialización del capital, solución encontrada para afrontar sus crisis de valoración desde la década de los 70. Para este autor, el intento de rescate del capital, que ha quedado conocido como globalización, es en verdad una operación compleja, cuya principal característica es la “financierización del capital”, es decir, un proceso de separación del capital del proceso productivo de riqueza social, “donde el dinero produce más dinero, pero no produce bienes apropiados por el conjunto de la vida social” (p.11).

Sassen (apud Sousa Santos, 2001) considera que estamos ante un nuevo régimen internacional, basado en la ascendencia de la banca y de los servicios internacionales, donde las empresas multinacionales, los mercados financieros globales y los bloques comerciales transnacionales son elementos centrales de la estructura institucional.

En la nueva cartografía mundial, los procesos globales son comandados por las naciones soberanas y las relaciones de poder entre los países se hacen más visibles, evidenciando la *territorialidad* de los procesos globales. Se observa una clara concentración de poder, donde las potencias desarrolladas controlan los rumbos de las políticas económicas y sociales en todo el mundo, ya que financian y ocupan la mayor parte de las plazas en los órganos de decisión mundiales (ONU, OTAN, UE, etc.), perpetuando relaciones verticales y constituyendo nuevas formas de colonialismo, que se van tejiendo en la trama del juego político internacional. Esto pone en relieve la frágil condición de la democracia<sup>1</sup> en medio de las contradicciones propias del modelo económico capitalista y que se ve aún más amenazada con la ascensión de una versión más atroz de acumulación, traducida como neoliberalismo.

---

<sup>1</sup> Si la democracia ya representa un reto a ser consolidado a nivel local/nacional, a nivel global y supranacional tanto más, donde hace falta la construcción y legitimación de entidades capaces de regular y poner límites a la expansión destructiva del capitalismo neoliberal. En este sentido, valdría la pena reflexionar sobre la importancia de la construcción de una ética planetaria (Boff, 2001), la cual pondría límites en la devastación del planeta por el modelo económico y social vigente.

Harvey (2007) al abordar la historia del neoliberalismo recuerda que esta teoría se ha fundamentado en la idea de libertad y de liberalización: por detrás de tal teoría está una reivindicación de apertura de las fronteras comerciales, disminución del poder regulador del Estado sobre la economía y la creación de mecanismos como el G7 (actual G8, con Rusia), el FMI y el BM, que no cuentan con ninguna regulación, transparencia o mecanismos democráticos. Además, recuerda la difícil convivencia entre neoliberalismo y democracia:

Al constituir el principal centro focal de la lucha política debería ser, antes de todo, la naturaleza profundamente antidemocrática del neoliberalismo sostenido del autoritarismo de los neoconservadores. El déficit democrático en países nominalmente dichos democráticos como los Estados Unidos es actualmente enorme (Harvey, 2007, p.232).

En el auge de la expansión de las políticas neoliberales en el contexto europeo, Marhuenda constata que

los derechos del capital están sustituyendo peligrosamente a los derechos de las personas, y el capital se está convirtiendo en el principal actor político, por encima incluso de las democracias parlamentarias, gobernadas a servicio de intereses que parecen resultar ajenos a los de la mayoría de la población (2013, p.89).

En este sentido, Mundy (2007) discute la fundación de un nuevo orden mundial neoliberal, creado a partir de los años 1980 y que en los países de la OCDE estaba marcado por el reemplazo de las políticas económicas keynesianas por enfoques monetaristas y neoliberales,

con el objetivo de ajustar las economías nacionales a la economía mundial globalizada. Estas políticas y el auge de regímenes políticos neoconservadores deterioraron con rapidez las provisiones de bienestar y seguridad social subyacentes en los compromisos sociales de la posguerra y contribuyeron a aumentar la distancia entre ricos y pobres (Mundy, 2007, p. 140).

De acuerdo con Sousa Santos (2001), la globalización política ha afectado profundamente a la organización, estructura y el poder de los Estados nacionales, lo que ha modificado las relaciones interestatales de dos formas: a) por un lado, los Estados hegemónicos controlan por sí mismos o a través de instituciones internacionales la autonomía política y la soberanía de los Estados periféricos; b) por otro, ha intensificado la tendencia de acuerdos políticos interestatales, como son los casos de la Unión Europea, el NAFTA y el MERCOSUR.

La intensificación de interacciones que atraviesan las fronteras y las prácticas transnacionales corroen la capacidad del Estado-Nación para conducir o controlar flujos de personas, bienes, capital o ideas, como lo hizo en el pasado (Sousa Santos, 2001, p.42).

Este autor identifica tres contradicciones inherentes a los procesos de globalización:

- *Globalización vs. localización*: la intensificación de la interdependencia y de las interacciones globales abren fronteras y parecen perder su referencia a la

territorialidad, pero, al mismo tiempo, emergen fuertes identidades nacionales y locales, de reivindicación del *derecho a las raíces*;

- *Estado-nación vs. no-Estado Transnacional*: la contradicción está en que si por un lado el Estado parecería en vías de extinción, ante la erosión de su soberanía, por otro él es el principal actor de la desregularización, ya que ha permitido que las agencias multilaterales tomaran el control de la economía, institucionalizando así la globalización;
- *Globalización como fatalidad u oportunidad*: se trata de una contradicción política e ideológica en que, si por un lado, la globalización es vista como “arma indisputable e inconquistable” del capitalismo, por otro, puede abrir posibilidades de amplificar la lucha anticapitalista y los niveles de solidaridad a una escala transnacional.

Tales contradicciones consideran la globalización en su relación intrínseca con la localización, lo que permite definir la globalización como “proceso mediante el cual una determinada entidad alcanza el globo expandiendo su ámbito propio y, al hacerlo, desarrolla la capacidad o la prerrogativa de etiquetar a todas las entidades rivales como „locales“” (Dale & Robertson, 2007a, p.42).

Para Sousa Santos, no se puede abordar lo “global” sin mencionar lo “local”, de modo que toda globalización presupone localización, donde él menciona la existencia de dos movimientos complejos: *localismos globalizados* (cuando algunos aspectos de determinada cultura local se globalizan) y *globalismos localizados* (ocurre cuando ciertos hechos globales se encuentran a nivel local). Para él lo que se suele llamar actualmente “globalización” no es más que la “globalización exitosa de algunos localismos” (ídem) como ocurre con el traslado de ciertos modelos políticos o económicos que reafirman la versión norteamericana del capitalismo liberal.

Estas ideas se aproximan mucho a la visión de Giddens (1990), en su clásica definición de globalización como la intensificación de las relaciones sociales alrededor del mundo, capaz de unir localidades distantes de tal forma que los acontecimientos locales son conformados por eventos que ocurren a muchos kilómetros de distancia y viceversa.

Todas las definiciones presentadas tenían el propósito de introducir una mirada sobre las complejas concepciones e implicaciones de los procesos de globalización, localización y transnacionalización, sin intención de agotarlas. Ante la complejidad de estos fenómenos, reiteramos la necesidad de “articular frente al pensamiento único un pensamiento crítico” (Ramonet apud Tejada, 2000, p. 2).

## **2.1 Globalización neoliberal y educación**

Después de conocer algunas perspectivas sobre los procesos de globalización y sobre el neoliberalismo, que buscaron evidenciar el carácter complejo y contradictorio de los mismos, podemos entrar propiamente en algunas de sus consecuencias para las políticas educativas.

El Banco Mundial, uno de los principales impulsores del “consenso neoliberal”, fue también el principal patrocinador de las reformas educativas neoliberales ocurridas en Latinoamérica durante los años 80 y 90. Considerando la realidad brasileña y Latinoamericana, Noronha afirma que:

A reforma educacional recomendada pelo Banco Mundial obedece, grosso modo, à prevalência da lógica financeira sobre a educacional. Seus mentores propalam o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, mas reduzem os gastos públicos com a educação. Na essência, visam produzir um ordenamento no campo educacional necessário a adequar as políticas de bem-estar social; estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema; subjuga estudos, diagnósticos e projetos educacionais à lógica econômica (2006, p.37).

Las repercusiones de la globalización neoliberal en la educación fueron capaces de constituir una especie de “nuevo orden educativo”. En este sentido, retomamos algunas reflexiones de Seixas sobre cómo el neoliberalismo y la reafirmación conservadora están redefiniendo el campo de las políticas educativas en la transición de milenio:

A ideologia tecnocrática constituiu a base das ideologias educativas modernas na maioria dos países, acentuando a importância da educação para a competitividade, econômica nacional num mercado cada vez mais global, criando uma nova ortodoxia educativa (Seixas apud Cunha, 2006, p. 14).

En este sentido, Cunha (2006) subraya que los imperativos de la política económica imponen un modelo único de pensamiento “como si todas las formas de producción y educación convergieran para una perspectiva global, buscaran los mismos productos y actuaran con los mismos autores” (p.15).

Mundy (2007) también menciona el papel central del Banco Mundial en la configuración de un multilateralismo educativo en el siglo XX y que se apoya en una visión estratégica de que la educación aumenta la productividad individual y el crecimiento económico en general.

El individualismo, como uno de los principios sagrados del neoliberalismo, se manifiesta de forma ambigua, ya que los individuos son responsabilizados tanto por sus éxitos como por sus fracasos:

Una vez garantizada la libertad personal e individual en el mercado, cada individuo es entendido como responsable de las propias acciones y del propio bienestar y puede ser llamado a responder por ello (...) el éxito o fracaso individual son interpretados en términos de habilidades empresariales o de falimiento personal (por ejemplo porque no se ha invertido lo suficiente en el

propio capital humano, por medio de la enseñanza) en lugar de ser atribuido a cualquier característica del sistema (como la exclusión clasista que por lo general se imputan al capitalismo) (Harvey, 2007 p.80).

De este modo, tal proceso de responsabilización de los individuos, fomenta los estigmas y justifica la exclusión, algo que en el campo educativo es cada vez más frecuente.

Otro efecto significativo de la globalización neoliberal sobre las políticas educativas fue la conversión del Estado de Bienestar (o *Estado-Providência*) en Estado evaluador<sup>2</sup>, es decir, no más comprometido con la financiación y mantenimiento de las políticas sociales, sino que delega tal responsabilidad al mercado y al sector privado, asumiendo un papel meramente regulador.

En este sentido, Cunha (2006) al mencionar el movimiento de privatización de la educación superior en Brasil en los años 90, afirma que la expansión del mercado educativo no fue acompañada de mayor calidad en el trabajo académico, pero que cada vez más las universidades fueran empujadas a asumir un modelo de gestión empresarial, hasta entonces extraño a este tipo de institución. Además, observa que el Estado en lugar de asumir su compromiso con la educación pública ampliada, abdica de sus responsabilidades para favorecer procesos de regulación “por terceros” delegando a otros órganos la garantía de la calidad.

Partiendo de la idea de que no se puede discutir la regulación en abstracto, Freitas (2005) nos ayuda a diferenciar las confusiones que suelen existir en este campo, partiendo de la realidad brasileña: “regular, en su sentido amplio, es vocación de toda política pública” (p.913) para la garantía de los derechos, lo que requiere establecer ciertos límites en la acción del mercado; por otro lado, “regulación está relacionada con la privatización del Estado en el ámbito de las políticas neoliberales. Al privatizar, el Estado no se hace responsable de una gama de servicios y transfiere el control para mecanismos de regulación del mercado” (ídem). De este modo, el Estado consciente con su propia disminución y sustitución, concediendo al mercado la posibilidad de efectuar la “desregulación” de las políticas sociales. De ahí que se hable constantemente de la contra-regulación en el contexto Latinoamericano, como movimiento que se opone a la “regulación” propuesta por las políticas neoliberales.

Es en este contexto que el autor introduce el concepto de “calidad negociada” (Freitas, 2005), esto es, una evaluación que cuente con la participación de la comunidad académica en la definición de los criterios que más interesan para avanzar en dirección a una educación pública más democrática.

---

<sup>2</sup> Este término fue utilizado primeramente en la obra de Neave y Van Vught (1994) y posteriormente empleado por muchos otros autores, señalando para los cambios en el papel del Estado ante la emergencia de políticas neoliberales. Otras lecturas recomendadas: Neave, 1998; Afonso, 2000 y 2001; Seixas, 2001; Almeida Júnior, 2001; Robertson y Dale, 2001; Barroso, 2005; Gentili, 1997 y 2001, Dias Sobrinho, 2008.



Vemos así que en el contexto del nuevo orden global-neoliberal la educación/formación son campos de embate entre distintas visiones de educación y de sociedad. De modo que, si por un lado hay una visión dominante y hegemónica, impulsada desde arriba por medio de procesos de reforma educativa, por otro, también hay movimientos contrarios, de contestación y de oposición, como fenómenos contextualizados que se proponen como alternativas, es decir, posibilidades concretas de ejercer la contra-hegemonía.

## **2.2 Globalización hegemónica y contra-hegemónica**

A partir del conocimiento de diferentes definiciones y concepciones sobre la globalización, el neoliberalismo y algunos de sus efectos en el campo educativo, es importante considerar que hay visiones o perspectivas de este fenómeno que predominan y otras que están marginadas en la periferia de los discursos dominantes; de ahí la importancia de hablar de globalización hegemónica y contra-hegemónica. Antes de seguir, retomamos muy brevemente el concepto de hegemonía trabajado ejemplarmente en la obra de Gramsci (1975).

En su significativa interpretación y aporte a la obra de Marx, él considera que la hegemonía corresponde al liderazgo cultural e ideológico de una clase sobre las demás, de modo que está siempre asociada a la lucha de clases. Sin embargo, tal poder es inestable (sobre todo cuando no es conquistado con base en el consenso, sino en la coerción) y la hegemonía está permanentemente amenazada por la lucha política de la sociedad civil, capaz de crear una contra-hegemonía, en la búsqueda de transformación de los bloques hegemónicos y de las superestructuras de la sociedad capitalista (Santos Miranda, 2011).

Debido a los múltiples y complejos efectos de la globalización, algunos autores como Milton Santos y Boaventura de Sousa Santos defienden que es más adecuado hablar de “globalización en plural”, ya que no se trata de un proceso único, ni homogéneo, pero que afecta a diversas dimensiones de la vida social.

El geógrafo brasileño elaboró una crítica pertinente a la globalización actual, la cual posee una fuerte tendencia al tecnicismo y a la mecanización, que lleva a la deshumanización y a un progresivo dominio del capital en la vida social y personal (Santos, 2000). Este autor abordó la globalización como fábula y como perversidad: como fábula, pues propaga la ilusión de una sociedad unida, con vistas a crear una “ciudadanía global”; en este sentido, la globalización presenta el mercado como entidad capaz de aunar, cuando en realidad las diferencias locales son cada vez más profundas. La globalización se revela perversa en la medida que es homogeneizadora y totalizadora, pretendiendo la instalación de un pensamiento único que beneficia una pequeña parcela de la sociedad, haciendo que todas las perversidades producidas por el sistema (desempleo crónico, proliferación de la pobreza, pérdida de calidad de vida,

reducción de los sueldos, hambre y propagación de la miseria) recaigan sobre los individuos.

A pesar de resaltar las perversidades de este fenómeno, el autor no ve la globalización como un proceso irreversible, pero especialmente dominado por una ideología que se pretende hegemónica, por esto defendió la posibilidad de construir “una otra globalización”, más humana y solidaria, basada en valores contra-hegemónicos.

A reconstrução vertical do mundo, tal como a atual globalização perversa está realizando, pretende impor a todos os países normas comuns de existência e, se possível, ao mesmo tempo e rapidamente. Mas isto não é definitivo. A evolução que estamos entrevedo terá sua aceleração em momentos diferentes e em países diferentes, e será permitida pelo amadurecimento da crise. Esse mundo novo anunciado não será uma construção de cima para baixo, como a que estamos hoje assistindo e deplorando, mas uma edificação cuja trajetória vai se dar de baixo para cima (Santos, 2001, p.83).

Siguiendo esta misma línea, Boaventura de Sousa Santos afirma que

La globalización hegemónica se ocupa de las interacciones transnacionales desde arriba, pero es concebible desarrollar interacciones transnacionales desde abajo- desde las víctimas, los explotados, los excluidos y sus aliados-, interacciones que luchen contra la globalización hegemónica y, al hacerlo, generen una globalización contra hegemónica (Dale & Robertson, 2007a, p.43).

En esta entrevista, el sociólogo portugués se refiere a algunos movimientos como el Fórum Social Mundial (FSM), que se ha propuesto como contrapunto a la reunión del Fórum Económico Mundial (World Economic Forum, Davos), constituyendo una alternativa a la globalización neoliberal.

Ianni (2002) considera que la construcción de hegemonías alternativas es un reto ante las presiones de la transnacionalización y de los cambios globales que cambian el juego de fuerzas sociales. La constitución de una sociedad civil mundial, perpetrada por “estructuras mundiales de poder” (p.29) muestra que la globalización en su versión hegemónica acaba por someter otras realidades. En el escenario educativo, las principales modificaciones ocurrieron a partir de la entrada de actores y organismos internacionales (como el Banco Mundial), que resaltan el papel tecnocrático de la misma, reduciendo y abandonando valores e ideales humanísticos y el pensamiento crítico, permitiendo que la educación sea “una esfera altamente lucrativa” (ídem, p.32-33).

En este sentido, el aumento de la mercantilización educativa es un ejemplo de cómo la globalización hegemónica, basada en la universalización de un pensamiento único y en la globalización de ciertos localismos se ha hecho efectiva en el campo académico y educativo. Leher (2009) menciona algunas de las repercusiones de la mercantilización educativa en la universidad y en el trabajo de los/las docentes:

Más cercanas a la tarea diaria de los profesores y estudiantes, medidas como el pago de la remuneración de acuerdo a la *productividad* del docente, la ampliación de la gama de actividades (e intensificación de las mismas) en la tarea cotidiana escolar y de la universidad sin el correspondiente crecimiento de los recursos, el establecimiento de programas de calidad total para el gerenciamiento de las escuelas y universidades, la financiación estudiantil por medio de *vouchers*, la edificación de vastos sistemas de evaluación para calificar la productividad y el desempeño, etc., no dejaban margen de duda con respecto a que el proceso se estaba arraigando en el sector educativo de una manera rápida y profunda, a pesar de las luchas docentes (p.19-20).

De este modo, la mercantilización educativa, como fenómeno de la globalización hegemónica ligado a la reestructuración del capital, genera demandas y tensiones en el trabajo de los/las profesores/as universitarios/as en diferentes partes del globo: las exigencias de productividad, la intensificación de los sistemas de evaluación/control, remuneración por desempeño, aumento de las demandas, falta de financiamiento, etc. cuestiones que serán retomadas más adelante.

Pero hay alternativas y otros caminos posibles: en este sentido, el concepto de “planetarización” implica pensar la inserción de la humanidad en el planeta, constituyendo una síntesis, una totalidad (Morin, Ciurana & Motta, 2002, p.57), un concepto que despierta la consciencia de una sociedad-mundo basada en el convivio armonioso y equilibrado para la preservación de la vida y cultivo de una sociabilidad cosmopolita, basada en el respeto, en la solidaridad y en el bienestar. Se trata de una visión que se conecta con la idea de globalización contra-hegemónica, pues tiene por base la construcción de una ética planetaria (Boff, 2001), asentada en el diálogo y en el consenso y no en la imposición de una cultura sobre la otra. La educación y la formación necesitan ser repensadas en este contexto donde se pone en marcha la construcción de un “ciudadano del mundo” (Ianni, 2002), de modo que deberían ampararse en esta dimensión ética y ecológica de los procesos globales para la construcción de una ciudadanía planetaria.

A partir de las contribuciones de estos autores, optamos por asumir una visión “no fatalista” de la globalización, pero compleja y multidimensional, que admite la existencia de contradicciones y tensiones al interior de este fenómeno, asumiendo que existen diferentes procesos de globalización, aunque muchas veces sobresalga una visión hegemónica y perversa del mismo.

Consideramos, así, que la globalización hegemónica y perversa es un fenómeno reversible a partir de la ampliación de la consciencia humana, histórica, ética, ecológica, política y social que permite la construcción de procesos desde la base, de abajo hacia arriba y no al contrario.

### **2.3 Globalización, transnacionalización y educación: desafíos teóricos y epistemológicos**

Los cambios que están ocurriendo en el campo educativo no pueden ser vistos de modo aislado, pero sí en coyuntura con las modificaciones en el sistema económico, político, social y cultural ocurridas en los últimos años (Maggi, 2009).

El proceso de transnacionalización educativa ocurre simultáneamente en un escenario de globalización económica, política y cultural sin precedentes. Estos movimientos están asociados a los cambios en el papel del Estado y la dilución de sus fronteras, a los cambios en el sector productivo, a la revolución tecnológica, al alcance de los medios de comunicación, al intenso flujo de capital financiero y a la intensificación de las tendencias de mercado en diversas áreas sociales (Dias Sobrinho, 2005).

Las políticas educativas son fuertemente afectadas por estas intensas transformaciones en el sistema capitalista global. La ascensión e institucionalización de dinámicas de poder cada vez más globalizadas hacen que el espacio-tiempo nacional se transforme, emergiendo así un espacio-tiempo global y transnacional.

En este sentido, los procesos de globalización y transnacionalización constituyen un enorme desafío teórico y metodológico para las ciencias sociales, especialmente para la educación, ya que es un proceso multifacético que implica pensar a partir de nuevos paradigmas que traspasan el nivel nacional (Raventós, 1990; Ianni, 1994 y 2002; Dale, 2006; Teodoro, 2001; Torres & Arnove, 2003, Raventós & García Ruiz, 2012 entre otros).

Ianni (1994) plantea una importante reflexión sobre la superposición de la sociedad global a la sociedad nacional, siendo necesario repensar los conceptos y categorías de estudio, de modo que puedan captar las dimensiones colocadas por estos nuevos procesos.

Además, los nuevos paradigmas colocados por los procesos de globalización, conducen a una reflexión sobre el concepto de transnacionalización en el campo educativo. En el contexto europeo, la transnacionalización se presenta como concepto que recoge y captura las profundas transformaciones ocurridas en la sociedad europea, que han seguido los procesos de globalización e integración, sacando el foco de análisis de muchos estudiosos, que antes se preocupaban con las comparaciones entre Estados y en la institucionalización de la Unión Europea<sup>3</sup>.

Teniendo en cuenta que los profundos cambios y modificaciones que están ocurriendo a nivel europeo afectan a las políticas educativas en otros contextos, la

---

<sup>3</sup> Consideraciones de este tipo fueron presentadas durante un evento de la *Comparative Education Society in Europe* (CESE) que tuvo lugar en el Instituto Barcelona de Estudios Internacionales (IBEI) en el año 2011.

“transnacionalización” se presenta como un desafío también para otras regiones. Entre estos cambios estaría la propia reconfiguración del papel del Estado, que afecta al sistema educativo como un todo, cuyo riesgo más eminente es pasar de una concepción de educación como derecho social y bien público garantizado por el Estado, hacia una concepción de educación como servicio, a ser adquirido de modo privado.

Algunos estudiosos del campo de las políticas educativas y de la Educación Comparada (Malet, 2004; Bonal, Tarabini-Castellani & Verger, 2007; Dale, 2006; Dale & Robertson, 2007b; Green, 2007; Vega Gil, 2011 entre otros) plantean un cambio de enfoque en los estudios comparados, las cuales han sido marcados tradicionalmente por la comparación con base en los Estados nacionales y proponen una mirada más allá de lo nacional, para dar cuenta de la complejidad y particularidad de las políticas educativas en el contexto de la globalización y de la transnacionalización, discusión ésta que será profundizada en nuestro marco metodológico.

En la entrada del siglo XXI, muchos autores (Slater, 1996; Schriewer, 1996; Lander, 2001; Sousa Santos y Meneses, 2010, entre otros) asumen la necesidad de abandonar una visión demasiado occidental de los procesos históricos y sociales. Lo que conduce a la continuación y perpetuación de una única visión de mundo, de omisiones e silencios con relación a nuevas epistemologías, apoyando nuevas formas de imperialismo, opresión y colonización.

En este sentido, abrimos paréntesis para comentar una interesante perspectiva presentada por Sousa Santos y Meneses (2010): las “epistemologías del sur” emergen como un contrapunto a la dominante presencia de los saberes producidos en el norte-occidental y que históricamente han influenciado el modo de pensar de otras regiones, sea por medio de la fuerza/violencia, sea por la institución de sistemas educativos, currículos, lenguajes y valores que imponían determinados estilos y patrones de vida a todos.

Las aportaciones de estos autores son valiosas, pues componen un mosaico de los complejos fenómenos interculturales, políticos, económicos y sociales en el contexto de la globalización neoliberal contemporánea. Algunas de las premisas del concepto de “epistemologías del sur” son:

- la comprensión del mundo es más amplia que la comprensión occidental del mundo y la transformación puede ocurrir de formas todavía desconocidas por el occidente;
- la diversidad del mundo es infinita, pues hay diferentes formas de sentir, pensar, actuar, relacionarse con el otro y con el mundo, hechos estos que son invisibles al pensamiento hegemónico; y
- la diversidad no puede ser monopolizada por una teoría general, lo que significa que hay que buscar formas plurales de conocimiento.

Tales consideraciones permiten ampliar las reflexiones sobre la globalización y sobre los procesos hegemónicos y contra-hegemónicos que debemos tener en cuenta en el análisis de las políticas educativas; resaltan, además, el desafío de considerar en el ámbito académico las experiencias políticas, culturales, económicas y educativas producidas en la periferia y semiperiferia del sistema global.

En medio de este debate, emerge la idea de que existe “un norte en el sur” y un “sur en el norte”, ya que los “recintos de pobreza” se proliferan en los países ricos, así como en los países pobres también se suele encontrar recintos de riqueza, privilegio y opulencia (Chauí, 1997), en que las polarizaciones entre clases sociales y el abismo que separa ricos y pobres es cada vez más ancho.

En este punto cabe recordar algunas reflexiones de Bauman (2007) sobre el pasaje de un tiempo lineal (continuo, inmutable) para un tiempo puntillista, desintegrado en el acúmulo de fragmentos diversos, donde no se considera el futuro lejano, pero apenas el inmediato. Para él “somos víctimas de la Tiranía del Momento” (p.17), ahogados en el diluvio de informaciones, que más superficiales que profundas, agravan el riesgo de que los conocimientos sean cada vez más descartables.

Ante la fluidez de las fronteras entre países, entre áreas del conocimiento, entre “territorios” físicos y cognitivos, emergen muchos “trans”: transdisciplinariedad, transfronteriza, transnacional, etc. Como vimos anteriormente, la transnacionalización es considerada una dimensión importante para el análisis de las dinámicas políticas, culturales, económicas y educativas. En este sentido, surge un importante cuestionamiento sobre si la transnacionalización pertenece al “territorio” de los paradigmas que enmarcan la modernidad o la postmodernidad: muy probablemente es un término que se origina justamente en la frontera, esto es, en la tensión entre ambas formas de ver y de interpretar la realidad. El término “transnacional” presenta una superación de lo nacional, algo que se asocia fácilmente a los planteamientos postmodernos y neoliberales.

En medio de las innumerables transformaciones mencionadas y a los diferentes y contradictorios paradigmas que se presentan para interpretarlas, es importante cuestionarnos sobre cuál sería el sentido o el propósito del conocimiento producido por las universidades. En este sentido, Lander (2001) teje una importante reflexión, partiendo de dos presupuestos fundamentales:

- La *colonialidad del saber*, la cual hace referencia no solamente al carácter eurocéntrico de los conocimientos, pero a su articulación con las formas de dominio colonial y neocolonial que han imperado en las ciencias sociales y humanidades a lo largo de la historia, algo que no solo ha ocurrido en el pasado, sino que también se manifiesta en el presente;
- Cualquier crítica que se haga a los saberes coloniales o hegemónicos difícilmente trascendería las “estructuras homogeneizantes” del

conocimiento moderno/occidental que nos prenden en jaulas conceptuales, de las cuales no es posible evadirse.

Es en este contexto que el autor cuestiona si el conocimiento producido por las universidades realmente puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática, para la preservación de la vida o si, al revés, sería un agente para la destrucción de lo que todavía nos queda (Lander, 2001).

Para este autor la globalización presenta cinco grandes desafíos para nuestra sociedad y para repensar la universidad (ídem, p.47-49):

- La desreglamentación del capital, que acentúa las desigualdades sociales y acelera los procesos de degradación de los niveles de bienestar colectivo;
- El modelo de desarrollo hegemónico altamente tecnológico (basado en el consumismo, la explotación de los recursos naturales, deforestación, desertificación y sus consecuentes efectos climáticos y ambientales) pone en riesgo la vida en el planeta.
- Además de la amenaza a los recursos naturales, se aniquilan los conocimientos de las comunidades aborígenes y campesinas, lo que resulta en una gran contradicción, pues al mismo tiempo que el modelo civilizatorio occidental se muestra inviable, se destruyen posibles alternativas a este sistema.
- Otra gran contradicción es la de un momento histórico que celebra el triunfo de la democracia, pero a la vez destruye las bases nacionales que aseguran las relaciones de simetría y congruencia entre gobernantes y ciudadanos. El debilitamiento de los espacios democráticos “ante el poder del capital transnacional y la institucionalidad económica y política lateral no fue acompañado de una institucionalidad democrática global” (ídem, p.49).
- Finalmente, el autor subraya que la naturalización del orden social del mercado agudiza también la criminalización de la disidencia, de la anomalía o de la resistencia, sean éstas ejercidas por individuos, grupos (como ocurre actualmente con la represión a los movimientos sociales y populares) o Estados.

En esta lógica, la democracia se debilita, pero el mercado y las funciones disciplinarias del Estado se fortalecen. Si comparamos lo que ha pasado en Latinoamérica y en otros países del hemisferio sur con los países del hemisferio norte, vemos que el modelo de mercado libre no es el mismo, el “laissez faire” es falso, pues el Estado siempre ha actuado como intermediario central en las reformas ocurridas en los países que han conocido el “Welfare State”.

Todas estas consideraciones presentan la complejidad de los cambios actuales y la importancia de tener en cuenta las especificidades locales a la hora de emprender un

estudio comparado y de elegir los paradigmas epistemológicos que nos guiarán en la búsqueda de respuestas para los problemas que se presentan en la realidad.

## **2.4 Revolución tecnológica, mundo del trabajo y formación**

Dentro de los procesos de globalización que vivimos en los últimos años, las nuevas tecnologías juegan un papel central, tanto que se habla de “revolución”, ya que estas transformaron radicalmente la relación de las personas con el mundo y consigo mismas, sus modos de ser y de comprender la realidad. Tal constatación no es novedosa: muchos autores han abordado estas cuestiones, por esto en las líneas que siguen presentaremos la visión de algunos estudiosos que se dedicaron sobre todo a analizar las relaciones entre globalización, tecnología y mundo del trabajo.

Para Gorender (2006) la globalización y la revolución tecnológica son procesos conjugados, que representan la aceleración y acentuación de la actual fase de expansión del sistema capitalista. Se entiende que por medio de la (re)invención e innovación tecnológica constante se potencia el consumo y el proceso de acumulación del capital, el cual se concentra entre las grandes empresas del sector.

De acuerdo con Dias Sobrinho (2005) la globalización es un campo contradictorio donde diferentes fenómenos interdependientes afectan a la vida de prácticamente todas las personas del globo; en este contexto, la revolución de las tecnologías de la información impulsa la reestructuración del capitalismo global, cuyas nuevas configuraciones económicas son especialmente sostenidas por los organismos multilaterales. Este autor recuerda todavía que la revolución tecnológica que marca la reestructuración capitalista global se inicia en la década de 1970 en el Silicon Valley, California (EEUU).

Siendo la globalización un fenómeno multifacético y contradictorio, entendemos que es necesario desvelar algunas de las “fábulas” presentes en este proceso: una de las principales es la “promesa de la empleabilidad”, en que los individuos son llevados a creer que el “no empleo” se debe a su “falta de preparación” o “carencia de competencias”, con lo cual prospera la idea de “responsabilización de los individuos” por un problema que está en la esencia, en la base y en la estructura del mismo sistema económico capitalista (Tanguy, 1999; Gentili, 2002).

Justificase, de esta manera, la extinción de los derechos de los trabajadores y trabajadoras, duramente conquistados hace menos de un siglo, para la preservación de las ganancias y de la acumulación practicadas, especialmente, por las grandes corporaciones multinacionales.

En este sentido, Ricardo Antunes (2009) apunta hacia la crisis como un problema estructural y sistémico, que destruye el trabajo y condena a millones de hombres y



mujeres al paro, amenazando la supervivencia humana. La crisis es símbolo de la sistémica necesidad de reproducción del capital, en niveles cada vez más superiores y más concentrados. La globalización es un proceso amplio y multifacético, impulsado por los cambios en el sistema económico, por la revolución tecnológica y por la reorganización continua del sistema capitalista, basado en los cambios en el sistema productivo y financiero, cada vez más fluido, virtual y transnacional. Sin embargo, sus contradicciones, sus efectos perversos son cada vez más tangibles a través del aumento de las desigualdades, de la desintegración ética, la pérdida de valores, la destrucción de la economía moral y de los vínculos de solidaridad.

En el campo educativo, esto tiene consecuencias muy significativas, pues los cambios ocasionados por la globalización cuestionan el papel de las instituciones tradicionalmente encargadas de la educación. La institución universitaria pierde su “exclusividad” en cuanto *locus* de producción de conocimientos<sup>4</sup>, disputando con los medios de comunicación, con las nuevas tecnologías y otras instituciones sociales esta tarea.

Ante esta pérdida de credibilidad, numerosas instituciones universitarias buscan competir en el mundo global, para reafirmarse y legitimarse socialmente y económicamente; por esto muchas de ellas se insertan en el maratón de la búsqueda de nuevos estudiantes (clientes), de la innovación y excelencia, de la transferencia y de la investigación orientada al mercado. Acaban por entrar en el juego del “capitalismo académico”<sup>5</sup> apostando por una lógica basada en el productivismo, en la eficacia y en los resultados, adoptando un modelo de gestión que incorpora la lógica del mercado. Estos nuevos modos de funcionamiento afectan profundamente al trabajo de los docentes, los cuales son empujados a dedicarse más a la investigación aplicada y, cuando no, son obligados a dar clases a grupos cada vez más grandes.

En este sentido, las nuevas tecnologías acaban por contribuir tanto a la tarea investigadora, facilitando la búsqueda de informaciones, la difusión y el control de la productividad y del desempeño, cuanto a la docente, siendo empleadas especialmente para facilitar el trabajo con grupos numerosos, por medio de plataformas y de herramientas que permiten evaluar y controlar la participación de los estudiantes, independiente de donde estén ubicados.

Gacel-Ávila (2005) aborda la transnacionalización como proceso relacionado con el carácter virtual de la educación, que permite que instituciones de un determinado país oferten cursos en otros países y regiones, lo que contribuye a su mercantilización<sup>6</sup>. La

---

<sup>4</sup> Esta idea remite a la crisis de legitimidad y de hegemonía de las universidades (Sousa Santos, 2010), tema que profundizaremos en el apartado 4.4.

<sup>5</sup> Referencia a la obra de Slaughter y Leslie (1997).

<sup>6</sup> Como un ejemplo, se puede citar los nuevos *Mass Open On-Line Courses* (MOOC) como una tendencia cada vez más difundida en el ámbito académico: se trata de plataformas de educación a distancia que permiten que instituciones universitarias de diferentes países oferten cursos en todo el mundo y logren aumentar su difusión y legitimación a nivel global.

autora menciona las posibilidades y límites de la educación transnacional, afirmando que “si bien el uso de las TIC permite a los estudiantes acceso a un escenario internacional de aprendizaje interactivo y en equipo, éste no deja de presentar aún varias limitaciones” (ídem, p.104). Entre tales limitaciones, la autora menciona tres ideas principales:

- a) no toda educación virtual y transnacional es suficientemente internacional y colaborativa;
- b) las dificultades de asegurar la calidad de este tipo de educación;
- c) la gran cantidad de alumnos por grupo, lo que dificulta el trabajo tutorial de los maestros.

Entendemos, así, que los avances tecnológicos presentan oportunidades y riesgos que merecen ser considerados: por un lado, permiten ampliar las posibilidades de interacción entre los sujetos, favoreciendo nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, basados en un trabajo activo y colectivo, lo que requiere una amplia reflexión acerca de la formación del profesorado; por otro, dentro de una lógica mercadológica, acaban siendo aliados del proceso de expansión cuantitativa y de privatización, sin necesariamente garantizar la calidad de los procesos de E-A; además, pueden poner en según plan el papel de los docentes, contribuyendo a la tecnificación y precarización de la profesión, ya que éstos acaban por ser vistos como meros consumidores de contenidos producidos previamente, no como sujetos creativos y productores de conocimientos.

En la discusión sobre la tecnología digital y el desarrollo tecnológico, que afectan a los procesos de producción y gestión de contenidos y conocimientos, McLaren hace un importante cuestionamiento:

¿La democracia cederá a favor de una postmodernidad basada en los procesos, en la ley del más fuerte individual, económica y socialmente, para legitimar un concepto de eficacia y de pensamiento único? (...) La manipulación del proceso educativo en un sentido homogeneizador por parte de minorías transnacionales puede ser un hecho cada vez más irreversible (...) De ahí la importancia de recuperar una pedagogía de la pregunta y no solo de la respuesta, favorecedora de un aprendizaje basado más en el diálogo que en el monólogo (apud Imbernón, 1999, p.89).

De este modo, se hace necesario reflexionar sobre los riesgos y oportunidades de los avances tecnológicos y si estos están realmente contribuyendo para la consolidación de procesos educativos/formativos más abiertos y democráticos o si, al contrario, están conduciendo a la consolidación de una lógica homogeneizadora para el beneficio de una minoría. La propuesta de los autores, basada en la pedagogía de la pregunta asentada en el cuestionamiento y en el diálogo (idea claramente inspirada por la obra de Paulo Freire, 1986), se presenta como importante alternativa para combatir estas lógicas hegemónicas.

## **2.5 ¿Crisis o paradojas neoliberales? De la formación para el mercado hacia la formación como mercado**

En los interesantes estudios y análisis que se hicieron en los últimos años sobre la educación superior (Dias Sobrinho, 2005; Bernheim & Chaui, 2008; Teichler, 2010; entre otros) es recurrente la idea de que ésta viene enfrentando una serie de dilemas, pues está siendo llamada a cumplir determinados papeles y demandas, muchas veces contradictorias, ya que corresponden a intereses divergentes. En suma, se denota que el terreno universitario está en disputa, entre los intereses del mercado y de la formación de ciudadanos autónomos para la profundización de la democracia.

Según Goergen (2005), ciencia y tecnología son centrales para la Universidad y son vistas como el alma del progreso, pero se constituyen históricamente de forma ambigua, pues tanto pueden llevar al desarrollo social, como también a la “cosificación” del ser humano y la explotación indiscriminada de la naturaleza. Así, se hace necesario reflexionar sobre el papel de la Universidad, el sentido humano y social de las investigaciones que realiza.

Más allá de los embates entre una formación amplia, desinteresada y una formación limitada a los deseos del mercado de trabajo, la educación/formación pasa por la experiencia de ser ella misma un “mercado”, en el cual muchos empresarios han invertido en los últimos años y cuyo margen de ganancia aumentó proporcionalmente a la acentuación del nivel de desregularización y disminución de los fondos públicos de este nivel educativo. En un contexto donde la educación es considerada una mercancía, no hay mejor mercado para invertir que aquel de la formación.

La mercantilización educativa viene siendo tan rentable que es muy común observar la reproducción y ampliación de las empresas de formación, muchas de las cuales constituyen verdaderos monopolios más preocupados con su capacidad lucrativa y de rentabilidad financiera en las bolsas de valores, que con la calidad de la formación ofrecida, como es el caso de grandes corporaciones educativas que actúan en Brasil (Sguissardi, 2013).<sup>7</sup>

Desde este punto de vista es posible comprender los motivos del énfasis puesto sobre la formación en el actual escenario de crisis. El artículo publicado en un periódico brasileño de gran circulación con el sugestivo título “*Época de crise e de formação*”<sup>8</sup> confirma la tendencia de inversión en formación como camino más seguro para afrontar los cambios en el mercado de trabajo. Considerando el escenario del desempleo en Brasil, afirma la importancia de adquirir nuevas habilidades para poder abrazar las

---

<sup>7</sup> Además, se pueden encontrar evidencias de este hecho en esta materia publicada el 22 de abril de 2013: <http://economia.uol.com.br/cotacoes/noticias/redacao/2013/04/22/acoes-de-kroton-e-anhanguera-dispararam-na-bolsa-apos-acordo-de-fusao.htm>

<sup>8</sup> Materia publicada en el periódico “O Estado de São Paulo” en el día 17 de mayo de 2009, en la sección de “Empleos”, pp.83-84. Página web: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20090517-42215-nac-83-emp-ce2-not>

oportunidades que “vendrán cuando la crisis acabe”. Se trata de un discurso muy común en los últimos años y que alimenta una expectativa optimista y positiva con relación a la formación, haciendo de esta la “mano derecha” del mercado, una promesa para salir de la crisis, sin profundizar en sus causas más complejas.

De acuerdo con Lucie Tanguy,

Privilegiar la vinculación de la formación con el empleo para dar cuenta de los cambios en curso, como hacen las grandes investigaciones estadísticas, equivale también a ocultar las desigualdades entre clases sociales ante esos cambios. Considerar el diploma como la principal característica que determina el acceso al empleo equivale a desconocer que este actúa de modo diferente según la pertenencia social, cultural (a la cual está fuertemente vinculado), de las redes familiares o locales etc. (1999, p.55).

La formación no puede ser considerada el “chivo expiatorio” de la crisis, ya que ésta tiene causas que ultrapasan las posibilidades “remediadoras” que la formación pueda ofrecer. Tampoco debería ser considerada solamente dentro de un paradigma instrumental, para la resolución de problemas de la realidad laboral más inmediata. En este sentido, la autora afirma que

la idea según la cual la formación era inadaptaada al empleo y que esa adecuación era necesaria a la resolución del problema, además de no haber surtido los efectos esperados, está siendo cuestionada, hoy en día, por esa paradoja oriunda del mercado de trabajo: la elevación continua del nivel de los diplomas recibidos por los jóvenes egresados de la escuela viene acompañada por un aumento en la tasa de desempleo de ellos. Fue, sin embargo, esa idea de la educación y de la formación como instrumento de ayuda para la resolución de los problemas de empleo que rigió las políticas educativas de esos últimos 20 años (Tanguy, 1999, p.57).

No se puede ignorar la importancia de una formación que ofrezca condiciones plenas para la inserción de los individuos en el mundo del trabajo, entendido como algo que va más allá de las necesidades inmediatas del mercado y que el derecho al trabajo es condición esencial para la consolidación de la ciudadanía.

Asimismo, no parece justo que la formación universitaria se reduzca a los requerimientos de un mercado de trabajo mutable, precario e inseguro, ofreciendo una formación básicamente de carácter instrumental para el “trabajo” e, incluso, para el “no trabajo”, en la medida que ésta ya no garantiza inserción laboral y se convierte en un simple mercado. En este sentido, Marhuenda (2013) constata una inversión de sentidos en el ámbito de la formación para el trabajo, donde se camina

de la formación para el empleo a la formación en lugar del empleo. De la formación para el empleo a la formación para la empleabilidad (...) De la formación para el empleo, a la formación para el autoempleo y el emprendedurismo. Y, dadas las circunstancias, de la formación para el empleo a la formación para el desempleo (2013, p. 84).

El autor cuestiona si todavía tiene sentido pensar una formación para el empleo en un contexto donde no se genera empleo y donde el nivel de formación y cualificación no garantiza la inserción laboral. Además el autor menciona los efectos nefastos de la mercantilización de la formación:

apreciamos la tendencia a convertir la formación en una mercancía que cada persona, individualmente, ha de conseguir acumular, mediante la adquisición. De una época en que la formación resultaba subsidiada e, incluso, remunerada se está pasando a otra en que se invita a pagar por la formación, a adquirirla en el sentido más mercantilista del término, a comprarla (idem, p.89).

En los discursos oficiales no se suele entrar en el mérito de una discusión más profunda a cerca del carácter estructural del desempleo, que es una condición propia del sistema capitalista neoliberal del cual formamos parte. Parece ser más fácil responsabilizar los individuos y la formación (que recibieron o no) por la escasa adaptabilidad de la mano de obra a las necesidades del mercado.

De este modo, Marhuenda (2013) constata que en un contexto de crisis económica prolongada, como el que vivimos actualmente, donde las desigualdades y la concentración de renta se acentúan, se sigue “culpabilizando la fuerza de trabajo de los problemas de competitividad y productividad que son, nos dicen, los que lastran la recuperación económica” (p.83). Citando un informe de la CEDEFOP, afirma aun que “los problemas del mercado de trabajo se achacan a un déficit individual de calificaciones, a un desajuste entre las que existen y las que demanda el sistema productivo” (idem).

Creemos que una reflexión como ésta es imprescindible para pensar en los distintos sentidos que la formación viene tomando en el contexto actual. Ciertamente la formación permanente de los/las docentes universitarios/as también está influenciada por estas paradojas que influyen en el papel social de la universidad en cuanto espacio de formación amplia y general, donde prevalece una relación libre y desinteresada con el conocimiento o como locus de formación técnica y específica, que tiene en cuenta principalmente la formación de profesionales según las demandas del mercado de trabajo.

## **2.6 Protagonismo de los organismos internacionales en la configuración de la política educativa**

Los cambios ocasionados por la globalización hegemónica en el papel del Estado y en las políticas educativas solo pueden ser analizados de modo profundo si consideramos el papel de los organismos internacionales en la configuración de nuevas dinámicas e, incluso, de una nueva agenda educativa transnacional.

Empecemos por un fenómeno conocido: los recortes y ajustes en el sistema público de enseñanza, más conocido como “modernización de los sistemas” no es un acontecimiento nuevo, sino que fue recomendado en la década de 90 a los países subdesarrollados, como parte de una estrategia internacional para el control de la deuda interna y externa, sustentada por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y por el Banco Mundial (BM), que pretendía retirar el Estado de la base de sustentación de las políticas sociales, abriendo espacio para el mercado educativo-competitivo (Coraggio, 2000; Mancebo, 2004; Didou Aupetit, 2006; Leher, 2009; Sguissardi, 2013 entre otros).

De acuerdo con Schriewer (1996), la “semántica de la modernización” demuestra una tendencia de estandarización discursiva en las orientaciones y medidas políticas nacionales, que han influenciado en el surgimiento de un sistema educativo mundial. En este proceso participan, por un lado, las organizaciones internacionales (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, etc.) que, por medio de estudios, evaluaciones y publicaciones de alcance internacional, logran influenciar políticas educativas a nivel global. Por otro lado, el sistema de comunicación científica se ha puesto tan jerárquico que es casi sinónimo del mundo académico anglosajón. Así, “las naciones ricas y las editoriales multinacionales controlan, respectivamente, la producción, legitimación y distribución por todo el mundo de todo aquello que consideran como conocimiento científico relevante” (Schriewer, 1996, p.28).

A partir de esta constatación, vemos que el conocimiento y la educación son campos donde predominan las mismas relaciones verticales del mundo globalizado. Podemos deducir también que el campo del saber se encuentra colonizado, permeado por tensas e intensas relaciones de poder, donde unos saberes se sobreponen a otros y donde los organismos internacionales tienen un papel cada vez más central. Al estudiar instituciones universitarias de uno y otro lado del Atlántico, nos parece importante considerar tales asimetrías que constituyen la llamada sociedad del conocimiento.

La implementación del consenso neoliberal en los países latinoamericanos, tuvo efectos devastadores para los sistemas educativos de esta región. Algunos autores (Azevedo, 1997; Gentili, 1997 y 2001; Apple, 2006; Noronha 2006; Rodríguez, 2009 entre otros) investigaron las características y efectos de este proceso de reforma, que estuvo basado principalmente en:

- la focalización del gasto social en la educación básica y fundamental, dejando la educación superior descubierta y abriendo espacio para la actuación del mercado educativo en este sector;
- la descentralización, que en el caso brasileño asumió la forma de municipalización, es decir, la responsabilidad por la educación pasa a ser de las esferas municipales de gobierno, lo que también ha abierto espacio para los convenios y acuerdos con el sector privado para la oferta de educación en los niveles más iniciales;
- privatización, que se justificó debido a la omisión del Estado de diversos ámbitos sociales y, consecuentemente, la precarización de todo lo que estaba al encargo de éste;
- desreglamentación que se realizó por medio del ajuste de la legislación nacional a la lógica económica global de mercado.

Dias Sobrinho (2005) afirma que, según la lógica de los organismos multilaterales, hay entre la educación superior y la globalización una relación de “doble vía”: la educación superior es considerada un elemento de alto valor económico y social, ya que es una fuerza impulsora del conocimiento en correlación a la riqueza de las naciones.

De ese modo, las políticas para incrementar el acceso a la educación terciaria y la difusión del conocimiento se presentan como una gran ventaja competitiva. Es por ello que la Organización Mundial del Comercio (WTO) en 1994, a través del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS)<sup>9</sup> incluye la enseñanza superior en la lista de servicios que pueden ser reglamentados por el Acuerdo, teniendo en cuenta su enorme importancia para el mercado (Dias Sobrinho, 2005; Antunes, 2008).

Según Leher (2009), la inclusión de la educación como actividad mercantil (servicios) a ser (des)reglamentada por la WTO y el establecimiento de los tratados de libre comercio (TLC) no sólo ha fortalecido la tendencia a la internacionalización de la educación superior en Latinoamérica, sino también el avance de los procesos de privatización y mercantilización de la educación en la región. Por lo tanto, la educación superior pasa a ser considerada más como un servicio lucrativo y rentable, que como un derecho de todas las personas.

Para Dias Sobrinho (2005), organismos como el BM no son solo financiadores de proyectos y programas, pero tienen un importante papel en la producción y difusión de ideologías; a pesar de haber un cierto margen de negociación para los proyectos alternativos, no siempre los países pobres y emergentes tienen proyectos y posiciones claras, deseando tan solo pagar sus deudas. Si en los años 1990 el BM recomendaba que los países focalizaran su atención en la educación básica, en los últimos años éste viene

---

<sup>9</sup> Conocido en inglés como *General Agreement on Trade in Services* (GATS), este Acuerdo fue firmado por los países miembros de la World Trade Organization (WTO) durante la Ronda del Uruguay (1995).

reconociendo la importancia de la educación superior en sus discursos, reconociendo su importancia en el desarrollo económico de los países emergentes.

Este autor afirma aun que, si por un lado los discursos del BM vienen aproximándose a los de la UNESCO, también la UNESCO viene admitiendo la importancia del “desempeño de los mercados globales” (idem, p.157).

Además de la UNESCO, la OCDE también se ha revelado como órgano de gran interferencia en el ámbito educativo, sobre todo por medio de su política evaluativa. Estas entidades han tenido un papel central en la definición de lógicas y tendencias en la educación superior en los últimos años, por esto examinaremos algunos aspectos de las políticas que les corresponden.

### **2.6.1 UNESCO**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura se constituyó en noviembre de 1945 y fue ratificada en 1946 inicialmente por veinte países. Su surgimiento, tras las ruinas de la II Guerra Mundial, enmarca su misión y actuación hasta los días actuales.

Hoy día, la UNESCO se compone de 193 Estados Miembros y siete Miembros Asociados, lo que demuestra su gran aceptación y poder de influencia en las políticas y prioridades educativas, culturales y científicas a nivel mundial.

Cavaco afirma que desde sus inicios la UNESCO “ha intentado promover la proyección y visibilidad de la educación de adultos y alertar para la importancia estratégica de la definición de políticas internacionales y nacionales en este dominio” (2009, p.88).

Con un interesante análisis sobre las Conferencias de Educación de Adultos de la UNESCO, esta autora discute los cambios que, a lo largo de los años, fueron ocurriendo en la concepción de educación permanente, pasando por el foco en la educación popular (I Conferencia, 1949) y por la definición de esta modalidad educativa como dominio estratégico dentro del sistema educativo (1960 y 1972). A partir de la V Conferencia de Educación de Adultos, el énfasis pasa del concepto de educación permanente al de formación a lo largo de la vida. Este cambio no es meramente “textual”, sino que introduce una radical transformación en las concepciones y énfasis de la formación de adultos. “En menos de treinta años se ha pasado de una visión social y humanista de educación permanente para una visión económica y realista de la producción de competencias” (Carré y Caspar, apud Cavaco, 2009, p. 92-93).

Verificamos que la UNESCO también ha participado de forma activa en la definición de los rumbos para la educación superior, proponiendo desde inicios de la década de los 90 una política global para este nivel de educación, lo que acabó por generar una serie de



debates, propuestas y tendencias (Tierno, 2002) que posteriormente inspiraron los procesos de integración de los sistemas educativos de diferentes países y regiones.

Dado el aumento del interés de esta entidad por las cuestiones relacionadas con la educación superior, fueron celebradas dos grandes Conferencias de Educación Superior, la primera en 1998 y la segunda en 2009. Dias Sobrinho (2005) identifica algunos cambios en los discursos de esta entidad, notando que en los últimos años hubo fuerte influencia de ideas “bancomundialistas”:

Esto tiene que ver no solo con el fortalecimiento general de la ideología y de las prácticas inherentes a la globalización, esto es, el incremento del neoliberalismo, sino también con los problemas de financiamiento y las relaciones de fuerza en el interior de esta Organización (2005, p.161).

El autor reconoce que los discursos de la UNESCO, a pesar de seguir defendiendo principios humanistas, transmiten nítidas contradicciones y tensiones en el intento de conciliar estos valores con las prioridades económicas colocadas por la globalización neoliberal.

El análisis de estas tensiones presentes en los discursos de esta entidad, específicamente con relación a la formación del profesorado universitario, es un tema central en el ámbito de este trabajo, por lo que hemos seleccionado algunos documentos de esta entidad para componer nuestro análisis documental.

### **2.6.2 OCDE**

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) surge oficialmente en el 1961. Antes era conocida como Organización para la Cooperación Económica Europea (OEEC), organización creada en 1948 como resultado de la adaptación de los países de Europa occidental a los requisitos del Plan Marshall<sup>10</sup>. La OCDE es, entonces, la reconstrucción de esta antigua organización, constituida por 18 países europeos y por los dos miembros asociados: Estados Unidos y Canadá.

Actualmente, la OCDE cuenta con 34 países miembros, de Europa, América y Asia. Además, trabaja muy cerca de países emergentes, como China, India y Brasil. La Organización afirma que su objetivo sigue siendo el de construir “un mundo más fuerte, limpio y justo”<sup>11</sup>.

Según Mýrdal, los objetivos propuestos en 1960 fueron “contribuir a una mayor expansión económica y al empleo en los Estados miembros, así como elevar el nivel de

---

<sup>10</sup> El Plan Marshall fue un dispositivo importante para colocar a EEUU en el papel de nuevo líder mundial, al contribuir a la reconstrucción económica de los países capitalistas europeos después de la II Guerra (Mýrdal, 1996).

<sup>11</sup> Traducción propia de: “*our goal continues to be to build a stronger, cleaner, fairer world.*” Disponible en: [http://www.oecd.org/pages/0,3417,en\\_36734052\\_36761800\\_36734243\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36761800_36734243_1_1_1_1,00.html), consultado en octubre de 2011.

vida y la expansión del comercio mundial, y mantener una estabilidad financiera” (1996, p. 276).

De esta forma, la historia de la OCDE avanza paralelamente a la formación de la Comunidad Económica Europea (CEE) en 1957, que más tarde daría lugar a la Unión Europea (1992). Mýrdal considera la OCDE como “un componente de la hegemonía de Estados Unidos en el periodo posguerra en el mundo occidental” (ídem, p.226), que influye en la creación de un sistema mundial, como parte del nuevo régimen internacional de EEUU.

Tras su fundación, la OCDE ha incluido en sus pautas de trabajo el tema educativo. En su teoría económico-tecnocrática, la educación es considerada factor crucial para el crecimiento económico. Así, ésta “no era un proceso histórico accidental, sino que podía ser manipulado por medio de una acción deliberadamente „racional“ y de una planificación considerada como científica” (Mýrdal, 1996, p. 277).

De sus especulaciones en el campo educativo, surgió la Teoría del Capital Humano y del conocimiento como “tercer factor de la producción”, según las cuales la mano de obra cualificada y los conocimientos eran cruciales para el crecimiento económico. En un informe producido recientemente, la organización anuncia que la actual situación de crisis refuerza la necesidad de una “buena educación”, ya que las tasas de paro son menores entre los jóvenes que alcanzan a niveles educativos más altos (secundaria y superior):

People with university degrees have suffered far fewer job losses during the global economic crisis than those who left school without qualifications, according to the latest edition of the OECD’s annual Education at a Glance. Good education and skills are crucial to improving a person’s economic and social prospects.<sup>12</sup>

La política de los llamados *stakeholders* y de los equipos de expertos que aportan ideas en nombre de la organización empezó a predominar en el escenario internacional, de tal modo que tales ideas suelen ser absorbidas por los diferentes Estados a través de centros u oficinas nacionales de desarrollo. En el análisis de Mýrdal (1996), los informes de la OCDE se compusieron en la clásica fórmula funcionalista que centra su importancia en la igualdad de oportunidades en la educación pública, mezclada con la nueva insistencia de los economistas de la educación, así como con la promesa de “objetivos de comportamiento” (p. 277-8).

Al examinar el nuevo (des)orden mundial, Mundy (2007) afirma que la OCDE es el mejor ejemplo del giro que hubo en los últimos años desde las ayudas para la cooperación hacia formas defensivas y disciplinarias de multilateralismo educativo. Para la autora esta entidad ha desplazado la UNESCO como “foro central de

---

<sup>12</sup>Nota introductoria al informe publicado el día 13/09/2011, disponible en:  
[http://www.oecd.org/document/21/0,3746,en\\_21571361\\_44315115\\_48651029\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/21/0,3746,en_21571361_44315115_48651029_1_1_1_1,00.html)

coordinación de política educativa entre los países capitalistas avanzados” siendo la principal fuente de estadísticas educativas y de investigaciones para los países del Norte (p.144).

En los últimos años es posible notar la creciente preocupación de esta entidad por el papel del profesorado, ya que se concibe que, ante los actuales procesos de cambio y convergencia de la educación superior, éstos son centrales para garantizar la calidad educativa:

Aunque la preocupación con la formación de formadores viene de lejos, ahora los propios procesos de convergencia europea en torno de la sociedad del conocimiento ponen el acento en la misma, dado que existe una clara consciencia del papel del profesorado sobre la calidad de la educación (OCDE, 2005 apud Tejada & Fernández, 2009, p.14).

De este modo, la entidad soporta el proceso de armonización ocurrido en el marco del proceso de Bolonia y la centralidad de los docentes en la mejora de la calidad educativa, temas que abordaremos en los próximos capítulos.

Como educadores/as comprometidos con la educación no podemos esquivar una profunda reflexión sobre cuáles serían los reales intereses de las entidades y organismos internacionales y regionales en el campo educativo y sobre qué concepción de formación está en la base de sus discursos y recomendaciones. Es esto lo que nos proponemos a hacer aquí, abordando el problema desde las políticas de formación permanente del profesorado universitario.



### **3 GLOBALIZACIÓN Y REGIONALIZACIÓN: LA TENDENCIA DE CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS COMUNES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA Y LATINOAMÉRICA**

Hasta aquí vimos que la globalización no es un proceso homogéneo ni unidireccional, sino multifacético, dinámico y contradictorio, de modo que muchos autores prefieren referirse a la globalización en plural. De esta forma, los procesos de globalización, a pesar de pretender cierta homogeneización y tender hacia un pensamiento único (como es el caso de la globalización neoliberal), no ocurren de una sola manera, ni en una única dirección, sino que son heterogéneos. En este apartado veremos que la regionalización acaba por ser una de las estrategias a través de las cuales la globalización se hace efectiva en las políticas educativas, en el ámbito de diferentes Estados.

Autores como Verger y Herme (2010) observaron que, así como ocurrió en las relaciones comerciales entre los países (donde el regionalismo y la formación de bloques económicos pudieron avanzar más que el globalismo), en la educación superior también se puede observar la intensificación de los procesos de regionalización: “Regional higher education projects are becoming much more politically influential than their global counterparts, because of the major strategic purchase this scales appears to have on the development of regional territorial orders” (p.106).

Se entiende que el espacio regional se presenta como lugar más apropiado para la integración, puesto que las desigualdades no acostumbran a ser tan grandes en este ámbito y los intercambios regionales parecen ser más exitosos, no solo económicamente, sino también a nivel de integración cultural y educativa.

Asimismo, no podemos considerar la regionalización como un movimiento contrario a la globalización, o como un movimiento de globalización contra-hegemónica, sino que muchas veces refuerza la consolidación de procesos hegemónicos. Según Castells (2000) la regionalización no es solamente una reacción a la globalización, pero un reforzamiento de la misma globalización.

En los últimos años, los esfuerzos para crear mayor integración y armonizar la educación superior en diferentes países culminaron en la construcción de espacios comunes de educación, cuyo ejemplo más emblemático y avanzado es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es importante destacar que, a pesar de haber empezado regionalmente, este proyecto trasciende las fronteras de Europa, influyendo en otros procesos de integración, por ejemplo, en la configuración del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM).

En este contexto, en el que las tendencias en ambos lados del Atlántico coinciden en muchos aspectos, es importante recordar que entre Europa y Latinoamérica ha habido en los últimos años algunas iniciativas importantes de integración, como es el caso de la

implementación del *Proyecto Tuning Latinoamérica*, que se inició en Europa en el año 2001 y se transpuso a América Latina en el 2004, con el propósito de desarrollar titulaciones comparables e impulsar la convergencia y armonización de la educación superior en la región, centrándose en algunas áreas y en el desarrollo de perfiles profesionales basados en competencias genéricas y específicas.<sup>13</sup>

Recientemente dos otros proyectos regionales se han difundido: se trata del Reflex<sup>14</sup> (*Flexible Professional in the Knowledge Society: new demands on Higher Education in Europe*) un programa marco financiado por la Comisión Europea que consistía en la aplicación de encuestas de larga escala para conocer y comparar las competencias y la transición de jóvenes graduados al mercado de trabajo. En su segunda etapa fue replicado en algunos países de Latinoamérica, ganando el nombre de Proflex. De este modo, se ve que muchas iniciativas regionales acabaron siendo expandidas a otras regiones, especialmente del norte hacia el sur.

A continuación nos dedicaremos a analizar algunos de los movimientos de integración vigentes en Europa y Latinoamérica, poniendo foco en el EEES y en el Sector Educativo del MERCOSUR.

### **3.1 El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**

La intención de consolidar un Espacio Europeo de Educación Superior deriva del avance del proceso de integración europea, que empieza a ser construido a partir de la Segunda Guerra Mundial, con los primeros tratados de cooperación económica y la creación de la Comunidad Económica Europea (1957). Desde entonces, muchos pasos se han dado en dirección a la integración económica; concomitantemente, otro proceso venía siendo concretizado: la educación superior como un campo estratégico para la consolidación de una Europa más competitiva en los mercados internacionales.

La construcción del EEES es impulsada en la transición al nuevo siglo. La declaración firmada en 1999 en una reunión de ministros en la ciudad de Bolonia (Italia) da inicio a una intensa reforma de la Educación Superior que, si inicialmente tenía previsto implementarse dentro del territorio europeo, con el pasar del tiempo ésta tuvo repercusiones en otras regiones del mundo, principalmente aquellos países y regiones periféricas que históricamente han sido influenciadas por las políticas implementadas en los países centrales. De este modo, lo que inicialmente fue firmado por cuatro países, pasa a configurarse como hito para muchos otros que se adhirieron al Proceso.

---

<sup>13</sup> Para profundizar en el tema, recomendamos la consulta a la página web del proyecto <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

<sup>14</sup> Mayores informaciones en la página web: [http://encuesta-proflex.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=18&Itemid=38](http://encuesta-proflex.org/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=38)

Según Lima, Azevedo y Catani (2008, p. 172) el Proceso de Bolonia (PB) es un conjunto de eventos relacionados con la aplicación de los principios de la reunión celebrada en Bolonia en 1999, cuyo objetivo es construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hasta 2010, teniendo como objetivo fundamental aumentar la competitividad educativa/económica europea frente a otras regiones.

La peculiaridad de este Proceso está en el carácter regional e intergubernamental de la reforma educativa emprendida y en el protagonismo que ha tomado un espacio de decisión de tipo “informal”<sup>15</sup>, con la posterior legitimación de estos acuerdos en el ámbito de los marcos legales nacionales, autonómicos e institucionales.

Un breve análisis de las declaraciones y comunicados producidos nos muestra que este ha sido un proceso de intensas negociaciones entre las partes interesadas (stakeholders) y de confluencia de diferentes intereses.

Describiremos en seguida los principales documentos, fruto de los acuerdos tomados durante las reuniones ministeriales realizadas cada bienio. Es importante tener en cuenta que otros procesos de trabajo, seguimiento y negociación intercalaban estos encuentros, donde la Comisión Europea (CE) ha adquirido paulatinamente un papel central, especialmente en la elaboración de estudios y comunicados que servían como base para las reuniones. La CE fue un actor importante del PB no solo por su apoyo técnico y financiero, sino también por su participación decisiva en la orientación política y en el énfasis económico que el proceso fue adquiriendo, especialmente a partir de la reunión del Consejo de Lisboa, ocurrida en el año 2000.

---

<sup>15</sup> De acuerdo con Linde Paniagua (2010) las reuniones de ministros y otras entidades no son, al menos desde el punto de vista jurídico, espacios formales para la toma de decisiones, por esto los clasifica como “informales”.

**Tabla 3 - Principales eventos que constituyen el Proceso de Bolonia**

Evento	Año	Principales temas debatidos	Participantes
Declaración de Sorbona	1998	Armonización y diseño de un sistema de educación superior europeo	4 Estados
Declaración de Bolonia	1999	Declaración de los ministros de educación que previa la construcción de un Área Europea de Educación Superior	29 Estados
Consejo Europeo de Lisboa	2000	Hacer de la UE "la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social"	Parlamento Europeo y Comisión Europea
Conferencia de Praga	2001	Agrega nuevas líneas de acción como el Aprendizaje a lo largo de la vida, la atracción y la participación de nuevos actores consultivos	33 Estados
Comunicado de Berlín	2003	Estructura de titulaciones, dimensión social del proceso, aprendizaje permanente	44 Estados y representantes de México y Brasil como observadores
Comunicado de Bergen	2005	Dimensión social del proceso, atracción y competitividad del EEES; inclusión de algunos <i>partners</i> como la Asociación Europea para la Calidad (ENQA) y la Unión de Confederaciones Industriales y de Empleadores de Europa (UNICE) como miembros consultivos	45 Estados
Comunicado de Londres	2007	Movilidad, Dimensión Social, y Empleabilidad	46 Estados
Conferencia Ministerial de Lovaina	2009	Política de Empleo y Aseguramiento de la Calidad	Los 46 Estados y otros 14 países invitados al Primer <i>Bolonia Policy Forum</i>
Declaración de Budapest	2010	Conmemoración del término previsto para la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior; balance y perspectivas.	47 Estados y otros 35 países invitados para el 2º Foro de Política de Bolonia
Comunicado de Bucarest (Rumania)	2012	Resalta el papel central de la educación superior para el empleo y el crecimiento económico	47 Estados, celebración del Foro de Actuación de Bolonia

Fuente: Elaboración propia.

La **Declaración de la Sorbona** (1998) es considerada la génesis del proceso de Bolonia, pues en esta ocasión se reunieron los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido que han declarado que la convergencia europea no debería ser solo económica, sino que debería considerar también las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente para construir una Europa del conocimiento, en la cual las universidades tendrían un papel central.

Además, se reconoció la necesidad de armonizar los sistemas y eliminar las fronteras académicas, respetando las idiosincrasias e intereses de los estados, lo cual mejoraría



las oportunidades de empleo y formación, además de favorecer la movilidad de los europeos.

Según Mas (2009, p.49) no podemos obviar que hubieron otros antecedentes importantes, como los Programas Erasmus (1987), el programa ECTS (1989), los programas Sócrates y Leonardo (1996), Sentencia Gravier (1998) y niveles de cualificación (1991), sin los cuales el autor considera que esta reunión posiblemente no hubiera ocurrido.

Es importante recordar que por ocasión de la conmemoración de 900 años de la Universidad de Bolonia, fue escrita la *Magna Carta Universitatum* (1988) que proclamaba cuatro principios fundamentales: autonomía universitaria, inseparabilidad entre docencia e investigación, libertad docente e investigadora y universalismo. En aquella ocasión, era un pequeño grupo de ministros reunidos que reafirmaban algunas primicias fundamentales para la enseñanza universitaria. Diez años después esto asumió propósitos un poco diferentes, más conectados con los cambios en el sistema capitalista, demandas del sistema productivo y de la globalización neoliberal.

### **3.1.1 Declaración de Bolonia (1999)**

En el año siguiente se reunieron los representantes de 29 países europeos<sup>16</sup> para declarar oficialmente la intención de armonizar los sistemas educativos; aprueban esta declaración que inaugura oficialmente y da nombre al proceso; se caracteriza como una declaración de intenciones que, a las puertas del nuevo siglo, delinea algunos objetivos estratégicos para la mejora de la competitividad y la atracción del sistema de enseñanza superior europeo. Los seis ejes que constituyen la declaración son:

- La transparencia y comparación entre títulos.
- La estructura de las titulaciones en dos ciclos principales.
- Un sistema de créditos como el ECTS (*European Credit Transfer System*).
- La movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores.
- La cooperación europea para garantizar la calidad.
- La promoción de la dimensión europea de la educación superior referida al desarrollo curricular y la colaboración institucional

Estos ejes orientarían hacia una reforma radical de los sistemas educativos en los países signatarios de dicho documento (España es uno de ellos). De acuerdo con Mas (2009), estas líneas de acción no suponen, en principio, grandes decisiones o acuerdos ostentosos, pero muchos de los ejes (como la implementación de dos ciclos, de los

---

<sup>16</sup> Alemania, Austria, Bélgica (comunidad flamenca y comunidad francesa), Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Reino Unido, Rumania y Suiza.

ECTS, etc.) afectan a las variables estructurales y nucleares del sistema universitario vigente, afectando al currículo y a la docencia y obligando a replantear las bases de la universidad europea.

### **3.1.2 Consejo Europeo de Lisboa (2000)**

El documento originado por este encuentro es conocido también como Estrategia de Lisboa, muy famosa, sobre todo, por explicitar la preocupación por convertir Europa en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y empleos y con mayor cohesión social”. Para esto establece algunas estrategias centrales:

- Transformar Europa en una sociedad basada en la información y en el conocimiento
- Hacerla competitiva en investigación, desarrollo e innovación
- Invertir en el capital humano

Mas (2009, p.51-52) acuerda que este documento no hace gran alusión al ámbito formativo, pero es muy importante tenerlo en cuenta, ya que sus principios fueron tomados por base posteriormente por documentos del ámbito formativo y en los que hacían referencia a la Ed. Superior, por ejemplo, los documentos “Educación & Formación 2010”, “E&T 2020”, entre otros.

### **3.1.3 Comunicado de Praga (2001)**

En esta ocasión eran 33 los países representados (con la entrada de Turquía, Croacia y Chipre), en donde sus representantes consensuaron algunas líneas a los objetivos de la Declaración de Bolonia:

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial del Área de Educación Superior Europea y como elemento estratégico para afrontar los desafíos de la competitividad y uso intensivo de las TIC, mejorar la cohesión social, igualdad de oportunidades y calidad de vida;
- La participación de las universidades y de otras instituciones de educación superior y de los estudiantes como socios constructivos, activos y competentes en la construcción de este espacio común;
- La atracción de estudiantes de otras partes del mundo, siendo necesario para ello garantizar la calidad y los mecanismos de acreditación y reconocimiento.

Subraya además la importancia de estructurar grupos de seguimiento, compuestos por todos los países signatarios más la Comisión Europea (que posee las mismas prerrogativas de un estado miembro) y presidido por la presidencia de la Unión Europea a su momento. Prevé la consulta a algunas asociaciones como la Asociación Europea de Universidades (EUA), EURASHE, Unión Nacional de Estudiantes en Europa y el

Consejo de Europa. Para Linde Paniagua (2010) esta declaración está marcada por la reinterpretación de los ejes establecidos en Bolonia y la idea de descentralizar el proceso, como técnica intergubernamental.

### **3.1.4 Comunicado de Berlín (2003)**

Los 40 países reunidos en esta ocasión (entran otros siete países en el proceso: Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, República de Macedonia, Rusia, Serbia y Montenegro, Vaticano) acordaron algunos objetivos a ser alcanzados hasta 2005, como: iniciar los procesos de evaluación de la calidad y acreditación; establecer sistemas de grado y posgrado; haber incluido los estudios de Doctorado en el Proceso de Bolonia e implementar el suplemento europeo al título.

Sobresale en esta reunión la idea de ampliar la dimensión social del Proceso, lo que implica cohesión y disminución de las desigualdades en la educación superior (Tejada, 2005). Según Mas (2009, p.55), otros compromisos que se firman en esta reunión son:

- enfatizar la dimensión social y la visión de las universidades como bien público
- profundizar los vínculos entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación
- elaborar un marco de titulaciones comparables en términos de carga de trabajo, nivel, calificaciones, competencias, etc.
- Promover la movilidad y reconocer la importancia de los estudios en el extranjero
- Considerar el aprendizaje a lo largo de la vida como una parte integral de la Ed. Superior y su estructuración en ECTS
- Promover la estrecha vinculación entre educación superior e investigación como pilares de la sociedad del conocimiento

Además, en este documento se destacan las ideas de garantía de calidad y de formación a lo largo de la vida (Linde Paniagua, 2010).

### **3.1.5 Comunicado de Bergen (2005)**

Con la entrada de cinco nuevos miembros (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania) a esta fecha ya son 45 los países involucrados en el proceso de armonización. Es la ocasión para evaluar las metas alcanzadas y establecer prioridades de cara al año 2010, fecha prevista para la conclusión del proceso.

Una preocupación central de esta reunión fue la garantía de calidad, con la necesaria puesta en práctica de estándares y directrices por parte de la *European Association for Quality Assurance* (ENQA).

Además, reitera la importancia de la dimensión social, la movilidad, y de la cooperación internacional basada en valores académicos.

En esta ocasión se habló de los *partners* (socios) del proceso, reconociendo la importancia de la participación de organizaciones empresariales y sociales interesadas en cooperar para alcanzar los objetivos del mismo. Una de las novedades es la idea de dimensión social del proceso, como condición para la atracción y competitividad del EEES, garantizando igualdad de acceso a todos, incitando los gobiernos a garantizar condiciones apropiadas, soporte y asesoramiento a los estudiantes de grupos sociales marginados. Se resalta la idea de expandir el proceso más allá de las fronteras de Europa (dimensión externa del proceso).

Al final del documento, en nota de pie de página, el documento menciona los 45 países participantes en el proceso y en el Grupo de Seguimiento (Bolonia Follow-up Group), resaltando que la Comisión Europea también tiene derecho a voto del Grupo de Seguimiento, esto es, tiene las mismas prerrogativas de un Estado miembro.

Además, menciona las asociaciones que participan como miembros consultivos del grupo de seguimiento: Consejo de Europa, las Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB), Estructura Paneuropea de la Internacional de la Educación (IE), la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), la Asociación Europea de Universidades (EUA), el Comité Asociación de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), el Centro Europeo para la Educación Superior (CEPES) y la Unión de Industriales y Empleadores de Confederaciones de Europa (UNICE ).

### **3.1.6 Comunicado de Londres (2007)**

En esta reunión son 46 los países participantes del proceso. Los retos de la globalización refuerzan aun más la necesidad de aumentar la competitividad, empleabilidad, atracción y movilidad en el continente. Por esto son trazados algunos objetivos importantes para el 2010 (Mas, 2009, p.62):

- Reforzar la dimensión social del proceso
- Aumentar la movilidad de estudiantes, profesorado y PAS
- Reconocer periodos de formación previos a los estudios universitarios y adquiridos en contextos formal o no formal
- Avanzar en el diseño de un Marco de Calificaciones del EEES, basado en el Marco Europeo de Calificaciones
- Implantar una estructura de tres ciclos, disminuir barreras de acceso y progresión y considerar las calificaciones más apropiadas para la empleabilidad en la reforma de los planes de estudio

- Implementar una educación superior centrada en el estudiante y no en el profesorado, especialmente por medio de una correcta implementación del ECTS, basado en los resultados de aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante.
- Fortalecer procesos de certificación externa de la calidad y ampliar la variedad de programas de doctorado dentro del marco de calificaciones del EEES.

### **3.1.7 Comunicado de Lovaina (2009)**

En este encuentro los 46 ministros de Educación reunidos ratificaron seguir trabajando para conseguir los objetivos establecidos más allá del 2010. Ante la crisis económica que afecta a la región, estos reconocen el papel central de la educación superior para su superación y para el desarrollo económico europeo, estableciendo las prioridades para los próximos años (Mas, 2009, p.63):

- Asegurar un acceso equitativo a los estudios universitarios y condiciones para finalizarlos.
- Estrechar la colaboración entre instituciones de educación superior, administraciones, estudiantes, empleados y empleadores.
- Los estudios universitarios deben aportar a los estudiantes conocimientos avanzados y competencias necesarias para su vida profesional y para facilitar su ocupabilidad.
- Potenciar diseños curriculares que tengan los estudiantes como centro y basados en los resultados (outputs).
- Fomentar la innovación, creatividad y la investigación.
- Seguir fomentando la internacionalización, la movilidad y transparencia.
- Considerar otras fuentes complementarias y diversificar las fuentes de ingreso, mismo reconocimiento que a financiación pública es clave para alcanzar los objetivos propuestos.

### **3.1.8 Declaración de Budapest-Viena (2010)**

No se trata de un documento originado propiamente de una reunión de ministros, como los otros, sino la celebración del aniversario del proceso, por ocasión de la fecha estipulada para el cierre previsto del mismo. Por esto gana el estatus de declaración, así como la de 1999. En esta ocasión entra Casaquistán en el proceso, sumando un total de 47 países que participan del mismo. Se ha subrayado la necesidad de dar seguimiento a las metas y objetivos fijados en los encuentros anteriores, de modo que nuevas reuniones seguirán ocurriendo.

### **3.1.9 Comunicado de Bucarest (2012)**

Para dar continuidad y fortalecer los principios del EEES fue celebrada en Rumania una nueva reunión de ministros, cuyo tema central fue reforzar el papel de la educación superior para promover el empleo, aminorando las consecuencias de la crisis y del paro juvenil. En esta ocasión se establecieron algunas prioridades para el periodo 2012-2015, basadas en las siguientes ideas centrales:

- Inversión en la educación superior del futuro: ante la crisis y la escasez de recursos, los ministros reiteraron la necesidad de asegurar el mayor nivel posible de inversión pública en el sector, con tal de promover la innovación, el crecimiento económico y sostener el desarrollo de la democracia en la región.
- Promoción de una educación superior de calidad para todos: se reforzó la importancia de la expansión cuantitativa y cualitativa de la educación superior en la región y el papel de la evaluación externa y de las agencias de calidad para asegurar este aspecto.
- Fortalecimiento de la empleabilidad para servir a las necesidades europeas: insistieron en la importancia de que los estudiantes reciban una formación basada en aptitudes y competencias transversales, multidisciplinares e innovadoras y ser capaces de contribuir a las amplias necesidades de la sociedad y del mercado laboral.
- Fortalecimiento de la movilidad para un mejor aprendizaje: reforzaron la necesidad de promover la internacionalización, por medio de ayudas a los estudiantes, reconocimiento de títulos y desarrollo de programas de estudio conjuntos.
- La realización de este evento señala que la consolidación del EEES es un proceso continuo y que la celebración de reuniones periódicas es una estrategia para seguir motivando los diferentes Estados, instituciones y otras partes interesadas a participar y sostener el mismo.

### **3.1.10 Una mirada conjunta a los ejes que sostienen el EEES**

Más allá de considerar estos eventos uno a uno, debemos recurrir a una visión coyuntural, más amplia del EEES, entendiéndolo como parte de la agenda de integración económica de la Unión Europea. Según Linde Paniagua (2010, p.39-40), podemos identificar la existencia de tres escenarios diferentes pero bastante relacionados:

- el mismo PB que se caracteriza por su naturaleza intergubernamental, en lo que son actores 47 Estados, de los cuales 27 son de la UE;
- el escenario que está construyendo la UE desde las competencias tenues que tiene en materia educativa, así como desde las competencias fuertes que tiene

en materia de mercado interior, con la particularidad de que este segundo escenario está ocupando poco a poco el centro de la agenda educativa;

- la existencia de 47 escenarios diferentes, según cada país miembro, en los cuales se interpretan el primero y el segundo escenario mencionados y en los que difícilmente se pueda ver la aplicación de una “misma obra”, pero más bien la etiqueta “Bolonia” a los procesos y reformas educativas que les convenga a cada uno.

Linde Paniagua (2010) describe el Proceso de Bolonia como un proceso abierto por el carácter informal de las reuniones ministeriales, ya que éstas no se han dado en el contexto de una organización internacional. El autor observa la proliferación de organizaciones informales a finales del siglo XX, siendo el G-8 el ejemplo más emblemático.

Con esto, podemos decir que hubo la configuración de un “meta-Estado” (Lima, Azevedo & Catani, 2008), es decir, una instancia supranacional que se auto-legitima y que, aunque posea una estructura informal, acaba por influir en las decisiones políticas de los diferentes Estados.

Desde el punto de vista jurídico, las declaraciones y comunicados fruto de los eventos que configuran el Proceso de Bolonia no tienen carácter deliberante, a menos que sean acatadas por las legislaciones nacionales. Son como cartas de intención que justifican cambios y reformas educativas en los contextos nacionales y que influyen en las políticas y prioridades tomadas por las instituciones universitarias.

Linde Paniagua (2010) recuerda que, aunque el Proceso de Bolonia y la Unión Europea aparezcan relacionados en muchos de estos documentos, el Proceso se configura como una organización intergubernamental al margen de la UE, mismo que adopte como suyos algunos programas comunitarios, como el de movilidad.

Los objetivos económicos y la aproximación entre universidades y mercado laboral entran con fuerza en la agenda de Bolonia a partir del momento en que la Comisión Europea asume un rol importante en el proceso, sobre todo cuando se entiende que la educación superior se trata de un ente valioso para la aplicación de la Estrategia de Lisboa (Verger, 2011). Esto hizo que el Proceso se centrara principalmente en las ideas de empleabilidad, competitividad y atracción.

Pasados 15 años desde la signatura de la Declaración de Bolonia, una amplia y diversa producción teórica fue desarrollada sobre este proceso, en el que diferentes autores han manifestado sus análisis, balances, enaltecimientos y críticas. Sin pretender agotar la amplitud del tema y de los análisis que fueron hechos a partir del mismo, nos parece pertinente subrayar algunos de los aspectos que emergen del Proceso de Bolonia, a partir de la lectura de algunos autores como: Pedró (2004), Dias Sobrinho (2005), Mérida (2006), Bolívar (2007), Lima et al. (2007), Riedo y Pereira (2007), Antunes

(2008), Dale y Robertson (2009), Llovet (2011), Mas y Tejada (2013), López Calera (2012) entre otros.

- *Proceso centrado en el aprendizaje:* basada en una visión socio-constructivista, el foco pasa de la enseñanza hacia el aprendizaje, del contenido hacia la forma; esto significa privilegiar las formas como el estudiante aprende, sacando foco de los docentes como detentores y transmisores de contenidos, pero como mediadores; el aprendizaje está relacionado con la práctica, con la aplicación, es decir, con el saber-ser y el saber-hacer (Mas y Tejada, 2013; Rué, 2007 Mérida, 2006).
- *Preocupación por la calidad de los procesos:* en el EEES está muy presente la idea de asegurar la calidad, la cual garantizaría la atracción y competitividad de los sistemas, mismo ante la reducción del financiamiento. De esta idea despunta la preocupación por los aspectos pedagógicos de la docencia, ya que estos garantizarían mayor eficacia en los resultados de aprendizaje.
- *Flexibilidad y empleabilidad:* retoma y refuerza los vínculos con el mercado laboral, ante la reconfiguración de los puestos de trabajo, atribuido sobre todo a los cambios tecnológicos, proponiendo una reconversión de la formación de los profesionales a las demandas exigencias de los empresarios. De este modo, ocurre la priorización de algunas áreas en detrimento de otras menos interesantes o menos importantes para el sistema económico, ocasionando lo que Llovet (2011) llama de “eclipse de las humanidades”.
- *Consolidación de la ideología neoliberal en la educación superior:* con el predominio del modelo norteamericano de formación para el mercado, la reforma adoptó rasgos neoliberales (Lima et al. 2007; Dias Sobrinho, 2005; Riedo & Pereira, 2007) sobre todo al estimular los recortes públicos, repasando el coste de la educación principalmente a los usuarios<sup>17</sup>;
- *Institucionalización de la lógica de gestión empresarial en las universidades públicas:* implicando cambios conceptuales importantes, focalizados sobre todo en las ideas de: eficiencia, eficacia, competencia, estudiantes como clientes, evaluación y remuneración por desempeño, calidad total e intensificación de un modelo de gestión basado en los resultados (Lima et al., 2007; Bolivar, 2007; Antunes, 2008).

Con relación a estos últimos aspectos levantados, López Calera (2012) resalta un problema crucial que acompaña el EEES: el intento de cambiar la ruta de la educación

---

<sup>17</sup> En este sentido, Pedró (2010, p.58) afirma que el gasto público por estudiante se fue deteriorando en los últimos años en Europa, lo que señala que el aumento de la demanda en la Educación Superior no fue acompañado por una adecuada provisión de recursos financieros. Estos cambios en la política de financiación tienen gran impacto en las tareas académicas y en la configuración de la profesión docente.



superior europea sin una discusión amplia y de base sobre las concepciones y papel de la universidad:

En suma, el Plan de Bolonia ha evitado que se hiciera una filosofía de las universidades y, en última instancia, de la educación y de la cultura. Ha limitado las perspectivas a lo que la universidad “tiene que ser” de acuerdo con las exigencias del desarrollo económico y el progreso tecnológico de las sociedades de nuestro tiempo. La universidad no debe ser una cuestión de estrategias de productividad y de rentabilidad. No me extraña que, en más de una ocasión, se haya dicho que la universidad es una “fábrica de dar títulos”, pero no el lugar donde los saberes alcanzan el más alto nivel (p.16-17).

El autor trata aún de la obra de Horkheimer y de su crítica a la razón instrumental, concepto tan trabajado por los representantes de la Escuela de Frankfurt, los cuales concebían que el pensamiento hegemónico estaba centrado básicamente en la utilización del conocimiento para lograr determinados fines: “esa razón instrumental ha ido demasiado lejos, ha vaciado de sentido la praxis humana y convertido en productos de la acción humana en mercancía” (ídem, p.17).

Finalmente, otro aspecto relevante a ser destacado es la verticalidad del proceso decisorio y el déficit democrático que caracterizaron el EEES. En este sentido, Antunes (2008) afirma que la configuración de nuevos espacios y legitimación de nuevos actores no siempre garantiza el principio de la representatividad democrática, una vez que los actores ni siempre están respaldados por sus pares. Por esto la autora trata del proceso de Bolonia como un “cambio en cascada” y afirma que:

Encontramo-nos, assim, perante uma dinâmica radicalmente nova de mudança educacional e de elaboração de políticas educativas, em que os governos definem e assumem compromissos políticos em fora supranacionais constituídos para o efeito, com características quase ad-hoc, sem uma configuração institucional reconhecível, que são posteriormente ratificados pelas instituições nacionais e em que o caráter voluntário, formalmente não vinculativo, de adesão legítima a ausência de processos institucionalizados e estruturados de debate, negociação e construção de consensos nacionais prévios aos compromissos assumidos a cerca das mudanças propostas (Antunes, 2008, p.31-32).

Consideramos que la creación implementación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha alterado drásticamente algunas de las bases y paradigmas construidos históricamente y que sostenían la institución universitaria (Dias Sobrinho, 2005; Lima et al. 2007, entre otros). Uno de los ejes de la reforma es la alteración de la estructura y de los planes de estudio de grado y post-grado, en el intento de adaptar la formación a las demandas del mercado laboral. En líneas generales, el Proceso de Bolonia pretende aumentar la atracción y la competitividad de la educación superior europea, principalmente con relación a los Estados Unidos. Pedró (2004, p.64) llama a este fenómeno de “americanización” de las universidades europeas, ya que la reforma se inspira, sobre todo en el modelo norteamericano. Para el autor, esto puede representar una oportunidad y un riesgo al mismo tiempo, pues apunta a una transición progresiva

de modelos centralizados (asentados en el financiamiento Estatal) hacia otros más diversificados (hincados en la diversificación de fuentes de financiación), pero con el riesgo de cambiar las reglas del juego, ya que el sistema educativo europeo se ha basado, principalmente, en el financiamiento público. Este escenario efectivamente empieza a cambiar, debido a los recortes públicos y repase de los costes a los usuarios (con el consecuente aumento de las tasas universitarias) y a la intensificación de un modelo de gestión basado en los resultados, en la eficacia y en la competencia.

### **3.2 El Sector Educativo del MERCOSUR (SEM)**

En el proceso de integración de los países de Sudamérica, la experiencia más avanzada es la del Mercado Común del Sur, que se inició oficialmente en 1991, con el Tratado de Asunción, firmado por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

La creación del Sector Educativo del MERCOSUR ocurrió en 1992, pues se entendía que la integración no podría restringirse a una acción meramente económica. Desde entonces, diferentes planes vienen siendo trazados para la consecución de los objetivos por parte de los países signatarios y de aquellos que en los últimos años manifestaron el deseo de participar de este proceso, como es el caso de Bolivia, Chile y Venezuela.

Los primeros años de existencia del SEM han sido marcados por un intento de aclaración conceptual y definición de sus objetivos y metas. El documento oficial "MERCOSUR 2000" ha reorientado el trabajo de este Sector, definiendo las áreas prioritarias para la concentración de recursos en el período 1997-2000. A partir de ahí, fue creado un plano trienal (1998-2000), firmado por los países miembros oficiales y también por Chile y Bolivia, que aspiraban a entrar en el bloque.

Durante la Reunión de Ministros de Gramado (Brasil) ocurrida en el año 2000, fue establecido que la misión del SEM sería:

conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región (Plan del SEM 2006-2010).

El Plan 2001-2005 marca la entrada en el nuevo milenio y se constata la necesidad de adecuar la estructura del SEM, mejorar su gestión y generar un sistema de financiamiento para implementar las acciones del Sector, creado durante este periodo un Fondo de Financiamiento del Sector Educativo del MERCOSUR (FEM, decisión n.33/04), con aportaciones de todos los países miembros. Establece tres prioridades para la educación superior: acreditación, movilidad de estudiantes, docentes e investigadores; y cooperación interinstitucional; con relación a este último, prevé la consolidación de

programas de integración educativa para la formación de recursos humanos a nivel de postgrado entre los países miembros.

El Plan 2006-2010 avanza un poco más en el sentido de retomar las raíces históricas del Sector, enfatizando los nuevos desafíos ante la reorientación de las políticas educativas en el contexto global. Este plan adopta cinco objetivos estratégicos:

- Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.
- Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.
- Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para la mejora de los sistemas educativos.
- Impulsar y fortalecer programas de movilidad para estudiantes, aprendices, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales.
- Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR.

El plan elaborado para el período 2011-2015 refuerza estos objetivos estratégicos comentados anteriormente y establece un plan operativo que crea una nueva comisión responsable por la formación docente: la Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente (CRC-FD). En el organigrama del Sector, esta Comisión actúa en conjunto con la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES).

Este último plan estratégico (2011-2015) nos llamó más la atención, pues aborda con mayor énfasis el tema de la formación docente, creando una instancia dedicada exclusivamente al tema de la formación docente.

Considerando la importancia del SEM en el direccionamiento de algunas políticas a nivel sudamericano y su aproximación a los objetivos del proceso europeo, nos proponemos analizar en esta investigación algunos de los documentos que marcan el proceso de consolidación de este Sector y sus énfasis en la formación de docentes universitarios.

Al analizar las reformas educativas ocurridas en Europa y Latinoamérica, Dias Sobrinho (2005) menciona la intención de construir convergencias curriculares no es algo novedoso, sino que está presente en la agenda hace varios años. Se trata de un ítem previsto en los varios acuerdos firmados entre ambas estas regiones, desde los tratados de libre comercio, como el NAFTA (el cual implicó consecuencias desastrosas sobre

todo para la educación superior en México<sup>18</sup>) hasta las alianzas para la consolidación del SEM.

### **3.3 Aproximaciones entre el Proceso de Bolonia y el Sector Educativo del MERCOSUR**

Partiendo de la idea de que la educación superior es un sector estratégico para el desarrollo de un país y factor de integración entre naciones, Azevedo (2008) construye una comparación entre el Proceso de Bolonia en Europa y las políticas que están siendo encaminadas por la Comisión Regional Coordinadora de la Educación Superior del MERCOSUR, ya que ambos han inducido reformas en los sistemas nacionales de educación superior.

El autor especifica los distintos contextos que han dado origen a estas integraciones regionales<sup>19</sup> y afirma que, a pesar de los contornos históricos diferenciados, existe una tendencia de convergencia en las políticas educativas planteadas en ambos contextos.

Desafío complementar para los países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) es el de integrar sus propios sistemas de educación superior y, concomitantemente, crear mecanismos de reconocimiento y movilidad con sistemas extra-MERCOSUR como es el caso del futuro EEES que se encamina para su conclusión con el Proceso de Bolonia (Azevedo, 2008).

Al abordar la educación en el MERCOSUR, Gadotti (2004) afirma ser la formación de los educadores uno de los temas fundamentales y estructurales que afectan al desarrollo de la educación.

En la formación docente debe entrar la componente del MERCOSUR. Él (educador) tiene que estar convencido de la importancia de la integración regional, reconociendo la necesidad de desarrollar una identidad regional y comunitaria (p. 34).

En esto también se ve planteada la necesidad de una identidad regional, tal cual está presente en los fundamentos de la Integración Europea y del Proceso de Bolonia.

Ante las tendencias de convergencia e integración entre los diferentes sistemas y, simultáneamente, las preocupaciones en torno a la acreditación y la calidad de la educación superior, gana fuerza el tema de la formación de profesores/as en este nivel educativo, ya que éstos son agentes centrales del cambio y, por lo tanto, las innovaciones planteadas para la educación superior necesitan considerar el papel de estos actores.

---

<sup>18</sup> Para profundizar el tema, recomendamos la lectura de Aboites (2003).

<sup>19</sup> El proceso de integración europea iniciase en 1951 con la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) y con el Tratado de Roma (1957), siendo la Unión Europea oficializada en 1992 con el Tratado de Maastricht. El MERCOSUR se ha consolidado en 1991, a través del Tratado de Asunción y está avanzando más lentamente en la integración de los sistemas de educación superior (Azevedo, 2008).

En el análisis comparado emprendido por Verger y Hermo (2010) se constató que entre ambos procesos existen objetivos bastante afines, pero la implementación ocurrió de modos bastante diferentes. La tabla n.4 resume las principales similitudes y diferencias detectadas por estos autores:

**Tabla 4 - Principales similitudes y diferencias entre el EEES y el SEM**

<b>Similitudes</b>	<b>Diferencias</b>
Agenda política	Ritmos de implementación
Participación de actores no gubernamentales	SEM no ha adoptado una estructura de grados compartida
Presencia de sistemas de supervisión y consulta	Modos de gobernanza
Presencia de agencias de calidad e ideologías educativas globales	Disponibilidad de recursos
	Compromiso de los miembros
	Conformación de estructuras supra-estatales

Fuente: Elaboración propia basada en “The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo”, por Verger y Hermo, 2010.

Entre las similitudes está la existencia de una agenda política común, que para ambos contextos se basa en los principios de acreditación, movilidad, cooperación institucional, aseguramiento de la calidad, etc.

Una diferencia esencial entre ambos proyectos de integración es que el SEM no cuenta con una entidad como la Comisión Europea, la cual no solo ofrece soporte técnico y financiero a las acciones del EEES, sino que es capaz conducir los objetivos políticos del EEES y de acelerar su ritmo de implementación.

Conscientes de la importancia de los procesos de regionalización de la educación superior para comprender las demandas y dilemas que experimentan actualmente las universidades y sus docentes, presentaremos seguidamente algunos proyectos de integración que sobrepasan fronteras continentales. Se trata de una breve mención a algunas iniciativas que pretenden unificar diferentes regiones e instituciones por medio de proyectos regionales intercontinentales, como forma de subrayar la variedad, importancia y dimensión que estas iniciativas están tomando en la actualidad.

### **3.4 Otras iniciativas de integración y convergencia en el ámbito europeo y latinoamericano**

De forma muy similar a las aspiraciones del EEES, nace en 1999 la propuesta de creación del Espacio Común ALC-UE (América Latina, Caribe y Unión Europea) de Educación Superior durante una Conferencia de Ministros en Río de Janeiro. En el 2000, en París, se fijaron los principales objetivos y metas de este proyecto, como: estimular la cooperación entre instituciones, el conocimiento mutuo de los sistemas, la movilidad de estudiantes e investigadores y la calidad de los sistemas educativos de la región.

Para Bernardini y Pedrosa (2010), la idea de un espacio de educación común en Iberoamérica no es nueva, ha surgido junto con el proyecto europeo a finales de la década de noventa. Además, estos autores afirman que los actuales programas de becas o de movilidad son una forma de inversión estratégica, de apostar en la formación de personas que podrán intervenir en las decisiones políticas, con vistas al futuro de la sociedad.

La propuesta de construcción de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC)<sup>20</sup> toma cuerpo en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Salamanca (España) en el año 2005, donde éstos asumieron el compromiso de avanzar en la creación de este espacio común. La idea se aproxima mucho al EEES, especialmente por el hecho de definir la educación superior y la investigación como campos prioritarios para incrementar la productividad y la competitividad internacional de la región.

Este proyecto recibe impulso de organizaciones internacionales y transnacionales, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Es interesante observar que organizaciones bancarias también están involucradas en este proceso, como es el caso del Banco Santander que financia diferentes programas de becas en el espacio Iberoamericano. Consideramos que el hecho de la educación superior estar volviéndose un tema de interés regional y supranacional, involucrando incluso actores ajenos al ámbito académico, reafirma la necesidad de investigar la formación permanente de profesionales desde una perspectiva transnacional.

Es posible identificar otras importantes iniciativas de integración en el contexto de la educación superior latinoamericana y europea. Según Fernández Lamarra (2010, p.139) la convergencia de los sistemas educativos en América Latina es un desafío muy grande, ante la fragmentación de proyectos e iniciativas que allí encontramos. Este autor realiza un interesante análisis sobre la evolución de los sistemas de educación superior en Latinoamérica en los últimos años del siglo XX, constatando que la política neoliberal ha introducido cambios importantes, como la fuerte orientación al mercado y la privatización de los sistemas. De esta forma, el modelo napoleónico de universidad, con carreras de larga duración, ha dado lugar a la diversificación de los sistemas, con carreras más cortas y con una fuerte orientación al mercado de trabajo.

Su mayor contribución es la recopilación de los diferentes proyectos e iniciativas de integración que se están configurando a nivel regional y transcontinental, desde el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA) en 1998 hasta la configuración de redes entre agencias de evaluación, como es el caso de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) creada en el 2003 y de redes entre instituciones universitarias, como es el caso del Proyecto Alfa III Convergencia, presentado en 2008 a la Comisión Europea y que,

---

<sup>20</sup> Mayores informaciones pueden ser encontradas en: <http://www.oei.es/espacioiberoamericanodelconocimiento.htm>

aunque no haya sido aprobado por ésta, ha dado origen a la Red Internacional para la Convergencia de la Educación Superior (RICES). Éste último proyecto plantea una interesante estrategia de trabajo, ya que parte de la iniciativa de las propias universidades y no de cúpulas ministros y de expertos. La RICES está en plena construcción y su objetivo es desarrollar acciones, trabajos y estudios conjuntos, promoviendo intercambios académicos tendientes a facilitar la convergencia académica en Latinoamérica y de forma articulada con el EEES.

Estas propuestas formuladas recientemente se presentan como alternativas de convergencia e integración entre los sistemas educativos de diferentes regiones y merecen ser estudiadas en profundidad en trabajos futuros. Debido a los límites temporales y espaciales de esta investigación, hemos elegido analizar los documentos relacionados con el EEES y el SEM, ya que hasta el momento son las propuestas más sólidas a nivel europeo y latinoamericano, contextos a los cuales las universidades catalanas y paulistas está directamente vinculadas.

### **3.5 Internacionalización y transnacionalización educativa**

Así como era importante esclarecer las relaciones entre globalización y regionalización educativa y explicitar los principales proyectos e iniciativas de integración de la educación superior en Europa y Latinoamérica, consideramos fundamental aclarar conceptualmente otros dos términos centrales en nuestra investigación: internacionalización y transnacionalización educativa.

Dias Sobrinho (2005, p. 142) traza una importante distinción entre el proceso de internacionalización y el actual proceso de transnacionalización de la educación: el primero se basa en la idea de que el valor universal de los conocimientos y la formación se expresan a través de las diversas formas de cooperación entre las instituciones, investigadores, docentes y estudiantes. El segundo se diferencia de la cooperación internacional por estar principalmente motivado por la competitividad y por el afán de lucro, lo que no coincide con el concepto tradicional de internacionalización académica.

De este modo, la transnacionalización educativa señala un cambio de los centros de decisión, que ultrapasan los límites y la soberanía de los Estados, apoyándose en la visión de la educación para la competitividad y el lucro, vista como un bien comerciable que necesita de una regulación supranacional (Dias Sobrinho, 2005). Roger Dale también desarrolla un reflexión importante sobre este cambio de tendencias, especialmente cuando afirma que estamos pasando de una "cultura educacional mundial común" (CEMC) para una "agenda globalmente estructurada para la educación" (AGEE): en el primer caso, la educación es considerada un problema político de carácter internacional, pero que se lleva a cabo básicamente por los Estados nacionales; en el segundo, "la soberanía de los Estados se reduce y es casi extinguida ante las

presiones de las fuerzas que operan transnacionalmente" (2004, p. 25). En la educación superior esto se traduce en una retirada explícita del Estado, mediante la reducción de sus responsabilidades y de las inversiones, abriendo puertas al mercado educativo.

En términos de política educativa, los límites entre la "sociedad del conocimiento" y la "economía del conocimiento" son cada vez más solubles, ya que en muchos casos, los criterios económicos y financieros se superponen los criterios éticos, sociales y culturales, profundizando el dilema que las universidades están experimentando actualmente.

En el contexto de la transnacionalización de la educación ocurren fenómenos como los que observamos anteriormente y que se refieren a la construcción de espacios comunes de educación superior como una manera no apenas dedicada a fortalecer la cooperación entre universidades y la movilidad, pero especialmente relacionada con objetivos económicos de la atracción y competitividad de cada región.

De acuerdo con Mendes

o campo educativo enquanto campo de transnacionalização constrói-se, precisamente, nesta dinâmica fluída e biunívoca de entrosamento e embaralhamento, entre as dinâmicas internacionais e as dinâmicas nacionais, não numa mera soma ou sobreposição de elementos justapostos, mas antes num processo de definição e redefinição constantes que conduz a tradutabilidades, a particularismos, a singularidades e a hibridismos (2007, p.109).

A partir de la lectura de diferentes autores, pudimos identificar tres aspectos que enmarcan el proceso de transnacionalización educativa:

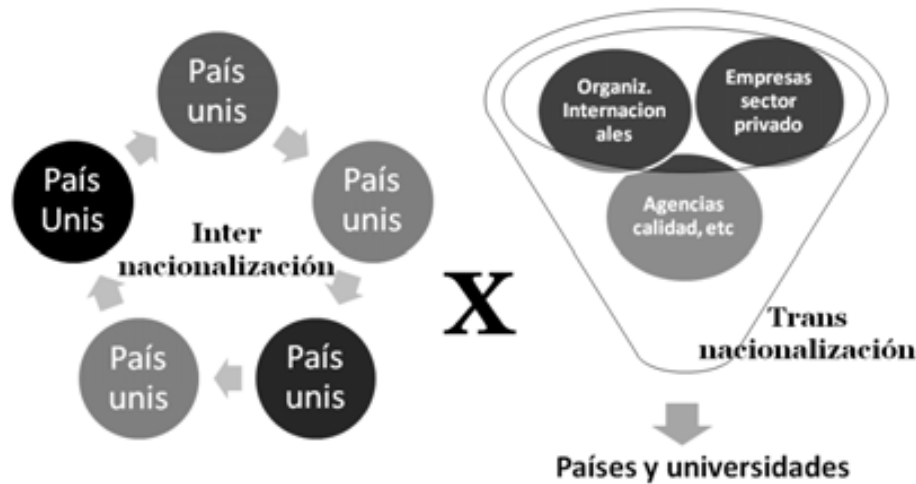
- *Prescinde del nacional*: esto ocurre debido a la disminución de las atribuciones del Estado y aumento del mercado educativo; en este caso, prevalece la visión de educación para la competición y crecimiento económico (Dias Sobrinho, 2005).
- *Modelo de regulación y de gobernanza supraestatal*: ocurre en la medida que se crea un "meta-Estado" (Lima et al, 2008) es decir, un Estado sobre los Estados, una entidad capaz de controlar y de ejercer la (des) regulación de los sistemas, permitiendo mayor flexibilidad y entrada del sector privado, así como la adopción de estrategias de mercado para la gestión del sistema.
- *Déficit democrático*: se refiere a que las decisiones son tomadas en foros supranacionales donde la participación popular es limitada y no todos los representantes son legitimados socialmente. En este sentido, Antunes afirma que:

Específicamente en el contexto europeo, gran parte de las orientaciones y decisiones tomadas en foros o encuentros supranacionales son absorbidas por los diferentes Estados en forma de leyes, usando argumentos aparentemente técnicos para justificar la adopción de una serie de medidas económicas y políticas, sin recurrir a los procedimientos típicos de las democracias europeas (2008, p. 106).



A partir de estas consideraciones, construimos un esquema que ilustra las principales diferencias entre estos procesos:

**Figura 4 - Diferencias entre los procesos de internacionalización y transnacionalización educativa**



Fuente: Elaboración propia.

La figura n.4 muestra que la “internacionalización” presupone la participación de los diferentes países (Estados) y sus respectivas universidades, de modo autónomo y donde su soberanía y especificidades son preservadas y respetadas. No es un proceso libre de problemas, pero parte de un principio más horizontal.

El proceso de transnacionalización es vertical, en la medida que prescinde de la participación de todos los Estados, bastando algunos representantes y donde las decisiones son tomadas por diferentes actores y partes interesadas (stakeholders), entre ellos los mismos organismos internacionales, las agencias de calidad creadas a nivel supranacional y representantes del sector privado.

En este sentido, los agentes y entidades que conforman este proceso de transnacionalización educativa centrales de los procesos de integración regional en el ámbito de la educación superior se encargan de definir una agenda para la educación y colocarla para los diferentes países y universidades.

Las formas y mecanismos con que esta agenda viene a ser consolidada en los diferentes países son variadas: pueden consolidarse mediante presiones financieras y económicas ejercidas por organismos o entidades que financian políticas educativas, lo que es muy visible en el caso de la política de préstamos del BM, o a través de la evaluación, como hace la OCDE por medio del PISA.

En el caso del proceso de Bolonia el mecanismo utilizado para que los países adhiriesen al mismo es el llamado Método Abierto de Coordinación (*Open Method Coordination*, OMC) como mecanismo que intermedia las relaciones entre los Estados en la definición de objetivos comunes. De acuerdo con Tarabini-Castellani y Bonal:

El objetivo del OMC es llegar a un proceso de convergencia entre los Estados miembros para el cual se establecen objetivos compartidos pero no se impone el procedimiento a seguir. Es decir, dada la gran diversidad de los sistemas educativos europeos, se entiende que la mejor manera para conseguir los objetivos propuestos es establecer resultados comunes, permitiendo la existencia de procedimientos diversos para alcanzarlos. El OMC, por tanto, se define como una estrategia de cooperación entre países basada en la determinación de los objetivos comunes, en la divulgación de buenas prácticas y en la medición de los progresos (2009, p.249).

De este modo, la UE definió no solo el mandato, sino también el método: se establecen objetivos comunes, pero no se impone un procedimiento estándar, reconociendo la diversidad de los sistemas, así los puntos de partida son diferentes, pero el de llegada es el mismo para todos. El riesgo de este método es el de producir y profundizar las desigualdades, ya que algunos países estarán más distantes de la meta y otros más cerca, de modo que puede constituirse como una metodología perversa.

Tales métodos y procedimientos pueden ser considerados como parte de las nuevas estrategias para profundizar la tendencia de transnacionalización educativa. En el caso del SEM, al no contar con el soporte técnico y financiero de una entidad como la Comisión Europea ni la definición de un método estándar de trabajo, los ritmos de la integración fueron más lentos y su formato se dio más en la lógica de la internacionalización. Asimismo, las aproximaciones con el EEES y es establecimiento de acuerdos con la UE, como en el caso del Tuning y del PASEM vienen otorgando a este un carácter cada vez más transnacional.

Finalmente, reiteramos que los dilemas que afrontan las universidades actualmente pueden ser sintetizados en este cuestionamiento propuesto por Dias Sobrinho (2005): ¿Qué es lo que se quiere construir? ¿Una sociedad del conocimiento o una economía del conocimiento? Se trata de una reflexión bastante pertinente, pues pone en cuestión el tan aclamado concepto de “sociedad del conocimiento”, arrojando luces sobre uno de los propósitos que más sobresale en esta agenda: que es el de construir una “economía basada en el conocimiento” y profundizar el proceso de mercantilización educativa.

#### **4 LA EMERGENCIA DE UN NUEVO ORDEN EDUCATIVO Y LOS DILEMAS DE LAS UNIVERSIDADES**

En medio a los innumerables cambios y crisis que marcaron la transición al siglo XXI, motivados por la reestructuración del sistema productivo, emerge un nuevo paradigma económico, no más centrado en la producción de bienes, sino en el uso intensivo de los conocimientos (Bernheim & Chauí, 2008).

En este contexto las organizaciones de carácter internacional y regional han desarrollado especial interés por las universidades y por la formación permanente, poniéndolas en el centro de la agenda política, por considerar estos como campos estratégicos para las economías de los países y regiones, entendiendo la educación como motor del desarrollo económico y social.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un emblemático ejemplo de la tendencia de construcción de espacios comunes de educación y de legitimación de nuevos actores en la toma de decisiones en el campo educativo.

La perspectiva de la educación superior como motor del desarrollo económico y social de los países y regiones y su aproximación a las demandas del mundo laboral y empresarial, despierta una serie de dilemas a la hora de pensar el papel de las universidades y de la formación.

Para Antunes (2008) estos cambios señalan para la emergencia de un “nuevo orden educativo”, marcado por la existencia de un ordenamiento común, una agenda supranacional y transnacional que define los principales rasgos de la formación de los diversos profesionales formados por la universidad y de los mismos formadores que actúan en este contexto, es decir, los profesores y profesoras universitarias.

A lo largo de este bloque, intentaremos articular los complejos fenómenos y aspectos que componen este nuevo orden y que imponen diversos dilemas a las universidades y a la formación de sus docentes, juntando algunas piezas más de este complicado rompecabezas.

En primer lugar, abordaremos el proyecto original de la universidad occidental, sus propósitos de base, así como los cambios y modelos que surgieron a la raíz de la adaptación de estas a las necesidades de cada momento y de cada contexto, como resultado de correlaciones de fuerza e interés presentes en la sociedad.

Con esto queremos defender la perspectiva de que la universidad siempre estuvo en proceso de cambio, no se trata de una entidad “parada en el tiempo”, inerte o indiferente a lo que pasa a su alrededor (Goergen, 2005). Quizás los ritmos del cambio universitario/académico hayan sido más lentos, una vez que, como instituciones históricamente dedicadas a la preservación, producción y difusión del conocimiento,

tienen (o deberían tener) el compromiso de que los cambios sean tomados con cautela, bajo principios éticos, democráticos y humanistas.

Antes de empezar, es importante hacer una aclaración conceptual: aunque a veces sean usados como sinónimos, “Educación Superior” y “Universidad” son terminologías diferentes: la educación superior es más amplia, incluyendo el sistema universitario y otros estudios (grado militar, educación artística, niveles superiores de formación profesional y otros). Pero aquí centramos nuestra atención en las universidades por ser el más antiguo y significativo ente de este nivel de enseñanza, a pesar de las constantes presiones para la diversificación de la oferta de educación superior en todo el mundo.

#### **4.1 La universidad occidental: orígenes, cambios y papel de las universidades hoy**

El continente europeo ha sido la cuna de las universidades occidentales, surgidas en la Edad Media y que se han expandido por los territorios coloniales a partir del siglo XVI. Estas instituciones nacen de la auto-organización de grupos estudiantiles, que buscaban los sabios científicos para instruirse. Según Pedró, “antes de las universidades existieron los profesores y antes de ellos, los estudiantes que los contrataban” (2004, p.70).

La génesis de la universidad occidental está en Italia: el germen fue la Escuela de Medicina de Salerno (siglo X) y la propia Universidad de Bolonia (1088), inicialmente una escuela laica, no clerical, especializada en el área de derecho.

La *universitas* es fruto de la formación de gremios corporativos compuestos por estudiantes independientes, que migraban de lugar a lugar, según las libertades concedidas o infringidas.

Na verdade, a palavra *universitas* era muito usada na linguagem jurídica para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade. Nesse sentido, tinha sinonímia com *societas* (sociedade), *consortium* (consórcio) e até mesmo com *collegium* (colégio), embora esta última viesse a ter significado próprio na vida estudantil. Universidade designava corporação e se empregava não apenas para a sociedade dos mestres, mas igualmente para outras associações profissionais (Castanho, 2000, p.20).

Este carácter libre e independiente ha marcado el origen de estas instituciones, que a diferencia de la tradición *escolástica* que ha dado origen a los sistemas educativos generales, la universidad como institución pública estatal fue capaz de “*desafiar la hegemonía intelectual y el control ideológico pretendidos por la Iglesia católica*”. (Pedró, 2004, p.71). Así, en muchos lugares fue posible el desarrollo de una identidad nacional, donde los académicos disfrutaban de independencia, lo que permitió el desarrollo de investigaciones científicas desvinculadas de la religiosidad.

Pero el desarrollo de las universidades modernas coincide con la configuración de Estados centralizados y burocráticos. En España, por ejemplo, persistió el modelo eclesiástico medieval, donde la influencia de la Iglesia y la consolidación del modelo

napoleónico estaba caracterizada por la centralización y el utilitarismo de la enseñanza superior (Montané et al, 2010, p. 72). Así los/as profesores/as acaban por ser considerados funcionarios del Estado y transmisores de un pensamiento vinculado a los intereses del mismo.

En Latinoamérica, las primeras universidades fueron fundadas por la Corona Española, por lo tanto, funcionaban bajo su total influencia. Ninguna otra potencia colonial fundó universidades en el nuevo mundo. La universidad en Brasil, por ejemplo, solamente va a surgir en la primera mitad del siglo XX, durante la República. De este modo, las instituciones universitarias en estos países son más recientes y poseen fuerte influencia de esta trayectoria colonial.

Es importante reconocer que el origen y desarrollo de las universidades también está ligado a la imposición de un pensamiento de una minoría, donde las cátedras significaban un modo efectivo de conservación del poder (Claramunt apud Pedró, 2004). De este modo, no se puede hablar de docencia universitaria sin remontarnos a los orígenes de la universidad, institución que ha sufrido constantes crisis y reformulaciones, pero su prestigio y reconocimiento social le ha permitido perdurar hasta la actualidad.

## **4.2 Modelos clásicos y contemporáneos de universidad**

Para dar respuesta a las necesidades emergentes de los diferentes momentos históricos, surgen diferentes modelos de universidades y posicionamientos en cuanto a su organización y sus funciones, modelos estos que no se mantuvieron en “estado puro”, siendo que con el tiempo cada uno fue recibiendo influencia de los demás (Mas, 2009).

Castanho (2000) nos ofrece una importante contribución al caracterizar los modelos clásicos y contemporáneos que han existido en la historia de las universidades; con base en sus contribuciones, presentamos en la tabla n.5 una síntesis de las características de cada modelo:

Tabla 5 - Modelos de universidad

Modelos	Época	Corrientes	Papel de la Universidad	Papel del Estado
<b>Modelo imperial napoleónico</b>	Siglo XVIII	Humanismo enciclopedista y positivismo difuso	Era el modelo de la burguesía francesa, la universidad estaba “al servicio del régimen”, su finalidad era la enseñanza profesional	Estado como elemento central en la relación Universidad-Sociedad
<b>Modelo idealista alemán</b>	Siglo XVIII-XIX	Idealismo	Espacio de investigación, libre de la presión social, generando un conocimiento elevado, inaccesible a la media de las personas	Universidad separada del ámbito Estatal, siendo un reducto por excelencia de la libertad. Este se encarga de su manutención, permitiéndole actuar con autonomía
<b>Modelo elitista inglés</b>	Mitad siglo XIX	Instrumentalista (instrumento para a educación de la élite)	Sintetiza los valores de la tradición aristocrática con los del progreso burgués; salvaguarda de los valores tradicionales y formadora de la élite que administra el desarrollo de la nación.	Aquí el Estado no interviene tanto en el financiamiento, por lo que las universidades suelen ser pagas por los propios interesados
<b>Modelo utilitarista norteamericano</b>	Mitad Siglo XX	Utilitarismo y movimiento de la Escuela Nueva	Preparo de ciudadanos activos, empeñados en el progreso de la nación. Formación para el desarrollo autónomo e individual, centrada en los “estudiantes activos”, en la práctica y fácilmente adaptada a los intereses del mercado	Como en el modelo anterior, es preferible que el Estado no intervenga y que las universidades sean privadas

Fuente: Elaboración propia basada en “A universidade entre o sim o nao e o talvez “, por Castanho, 2000.

- **Modelo imperial napoleónico:** surge en el siglo XVIII y era el modelo de la burguesía francesa, donde la Universidad estaba a servicio del régimen. El Estado tenía un papel central en la relación Universidad-Sociedad, siendo que la finalidad de la institución universitaria era la enseñanza profesional, revirtiendo los conocimientos en favor de la sociedad (Castanho, 2000).
- **Modelo idealista alemán:** en este modelo la Universidad era concebida como separada del ámbito estatal, siendo un reducto por excelencia de la libertad, pues los alemanes querían que la universidad fuera un espacio de investigación libre de la presión social, generando un conocimiento elevado, inaccesible a la mayoría de las personas, pero que acabaría revirtiendo en beneficio para la comunidad (ídem).
- **Modelo elitista inglés:** este modelo data del contexto de la revolución burguesa industrial, por esto la universidad debería salvaguardar los valores tradicionales y formar las élites que administran el desarrollo de la nación. En este contexto, ella es el instrumento para la educación de la élite y el centro por excelencia de la formación de la élite dirigente inglesa fue la Universidad de Oxford (Castanho, 2000).

- **Modelo utilitarista americano:** modelo que puede ser considerado más contemporáneo que clásico, visto que ha surgido en las dos últimas décadas del siglo XX. Es identificado con el movimiento pedagógico de la “escuela nueva” y en la idea de preparar para la acción, para la práctica. Concibe los estudiantes como sujetos activos y los docentes deben captar sus intereses y orientarlos hacia una acción que genere desarrollo autónomo. Se diferencia del modelo inglés por su intención de extenderse a toda la comunidad y no de formar solo la élite (ídem).

La fusión de los modelos inglés y americano dio origen a lo que muchos autores definen como “modelo anglosajón”, por su relativa proximidad. Para Mas (2009) dentro del modelo anglosajón las universidades no se incorporan a la estructura del Estado, configurándose como instituciones privadas, que tienen por objetivo formar profesionales para satisfacer las necesidades emergentes en el mundo empresarial/laboral. La investigación no forma parte de las funciones de la universidad, pero se va incorporando con el tiempo. Por lo que podemos observar, éste es el modelo que predomina en el contexto actual, con algunas modificaciones y adaptaciones a la globalización neoliberal.

En el curso del tiempo, estos modelos han sufrido un proceso interno de modificación, pudiendo también coexistir, llegando a adoptar trazos híbridos, pero que no modificaron su naturaleza. Considerando la evolución de estos modelos y los cambios observados en los últimos años en las políticas educativas universitarias, Castanho (2000) contribuye con la caracterización de otros dos modelos contemporáneos de universidad, que presentamos a continuación.

#### **4.2.1 Modelo democrático-nacional-participativo**

Para abordar este modelo, Castanho (2000) remite a los profundos cambios que han afectado a las sociedades en el siglo XX, desde la gran crisis del capitalismo (1929) hasta la segunda guerra mundial. En el período posguerra, se hizo necesaria una revisión del sistema productivo y de los valores políticos, sociales y culturales, realidad ésta que ha delegado al Estado un papel central en la promoción del bienestar social, especialmente en los países donde el “Welfare State” se hizo realidad. Salidos de la guerra, los países agitaban la bandera de la democracia, especialmente los EEUU, más en el sentido de promoción de su auto-imagen que de un real compromiso con la misma. De este modo el autor explicita que:

Democrático porque, similar a lo que se pasaba en el entorno político, la universidad debería definirse como un espacio de la libre manifestación del espíritu nacional porque, de la misma manera como el restante de la sociedad se aglutinaba en torno del Estado Nacional para la tarea del desarrollo, así también la universidad debería ser un espacio para que a cultura nacional se manifestara y se produjera en nivel superior; y participativo porque sería en la

propia práctica da vida universitaria que se formarían generaciones capaces de comprender, asumir y emprender los cambios necesarios para el desarrollo. En otras palabras, sería ejercitándose en la práctica de la participación intra-universitaria que se prepararían los cuadros para llevar adelante el desarrollo nacional (Castanho, 2000, p.33).

Este modelo ha predominado en las universidades occidentales durante la segunda mitad del siglo XX, en prácticamente toda Europa y con menos fuerza en países que han pasado por regímenes totalitarios, como Portugal y España. Además, dentro de este modelo, el Estado es el agente fundamental de la educación superior, debiendo mantener las universidades, preservando su autonomía. La universidad se hace responsable de la crítica del conocimiento existente, de producir conocimiento, investigar la realidad y buscar soluciones para los problemas que la realidad presenta. Dentro de este modelo, el locus privilegiado de formación superior son las mismas universidades, una vez que éstas son instituciones multidisciplinares encargadas de la enseñanza, investigación y extensión.

#### **4.2.2 Modelo neoliberal-globalista-plurimodal**

Castanho (2000) considera que este modelo está en plena vigencia, pues ha sido muy difundido por los EEUU y está en sintonía con las alteraciones del proceso productivo y con las formas de acumulación del capitalismo. Con la globalización de la producción, los Estados nacionales pierden su centralidad y su condición de agentes del desarrollo, perdiendo también su capacidad de gobernabilidad económica. El autor define este modelo como:

Neoliberal porque ya no orientase para las necesidades de la nación, pero para las exigencias del mercado; porque se ve como un emprendimiento como tantos otros, siendo preferible que su iniciativa sea privada, no pública; porque su administración debe atender antes a los requisitos de la eficiencia gerencial de lo que a los reclamos de la participación política; porque no se ve más como institución que tiene un compromiso para mejorar la vida social, dejando cuestiones como ésta al libre juego de las fuerzas del mercado; y, en fin, neoliberal porque pasa a definirse como un espacio donde el individuo busca instrumentos para su éxito en la sociedad y no donde la sociedad habilita individuos para su servicio (Castanho, 2000, p.36).

Además, el concepto “globalista” posee doble carácter: a) se refiere a un giro de concepción, donde lo nacional ya no es el centro de la política educativa, b) es marcada por una cultura global, donde la investigación ya no se vuelve a los sujetos en concreto, pero a su disponibilidad en las redes interconectadas planetariamente. Finalmente, es “plurimodal” a la medida en que puede asumir tantas formas como las que el mercado exige.

En el ámbito de este modelo están también las universidades corporativas, muy comunes en EEUU, cuyos currículos y programas son definidos directamente por las



empresas que las mantienen, interesadas en formar según los perfiles profesionales que necesitan.

Sin embargo, la relación universidad-empresa se está naturalizando más allá del ámbito de estas universidades, permeando incluso el espacio de las universidades públicas, tanto en España como en Brasil. Ante esta situación, el autor afirma que “ese modelo realmente está poco a poco imponiéndose en todo el mundo, en el rastro de la penetración del capital norteamericano por toda parte” (p.39). Para el autor, en países con altos niveles de exclusión social y desigualdad como Brasil, es importante resaltar que la educación superior pública tenga un papel social mayor y más serio que solamente enseñar a hacer “sándwiches” (en referencia a las universidades corporativas de McDonald’s).

Este último modelo es de gran importancia para nuestro trabajo, ya que está en plena consonancia con los procesos de globalización y de transnacionalización educativa, abordados en los capítulos anteriores.

### **4.3 Universidad: ¿organización o institución social?**

Partiendo de una profunda reflexión sobre las transformaciones ocurridas en las universidades brasileñas a partir de las reformas educativas neoliberales de los últimos años, Chauí (apud Minguili, Chaves & Foresti, 2008) traza una importante diferenciación entre la idea de universidad como institución social y como organización social. Para la autora, la universidad nace como institución social, que conquista su legitimidad a partir de la autonomía del saber científico que produce con relación a los intereses de la Iglesia y del Estado, por lo tanto, como institución social es también laica y pública.

A partir de estos referentes, Minguili, Chaves y Foresti (ídem) analizan las reformas educativas ocurridas en Brasil y observan que hubo un impulso a la idea de universidad como organización social. Para comprender las diferencias entre institución y organización social, las autoras presentan la siguiente tabla:

**Tabla 6 - Diferencias entre institución y organización social**

Institución Social	Organización Social
<p>Se refiere a la finalidad: acciones articuladas a las ideas de reconocimiento y legitimidad interna y externa.</p> <p>Para la institución social es crucial la discusión de su existencia y su posición histórica en la sociedad y en cada momento coyuntural de la misma.</p> <p>La institución social aspira a la universalidad.</p> <p>La institución social tiene la sociedad como su principio y su referencia normativa y valorativa.</p> <p>La institución social está insertada en la división social y política de la sociedad y busca definir los principios universales que les permitan analizar las contradicciones, impuestas por la división social.</p> <p>La institución social es orientada históricamente por la formación de sus miembros, por la reflexión de sus principios, por la creación teórica y práctica de su doctrina y por la evaluación crítica y constante de su acción.</p>	<p>Se refiere a la instrumentalidad: conjunto de medios administrativos particulares para obtención de un objetivo particular; operaciones definidas como estrategias asociadas a las ideas de eficacia y de éxito en el uso de determinados medios.</p> <p>Se refiere a la administración que es regida por las ideas de gestión, planeamiento, previsión, control y éxito.</p> <p>La organización social sabe que su éxito y eficacia dependen de su particularidad.</p> <p>La organización social tiene como referencia el mercado y el proceso competitivo del mismo al fijar sus objetivos particulares.</p> <p>La organización social genera su espacio y tiempo particulares aceptando como dado su inserción en uno de los polos de la división social y su meta no es responder a las contradicciones, y sí vencer la competición con sus supuestos iguales.</p> <p>La organización social no cuestiona su propia existencia, su función y su lugar en las luchas de la sociedad capitalista. Ella juzga saber dónde, porqué, para qué existe.</p>

Fuente: Adaptado de “Universidade Brasileira: visao histórica e papel social”, por Minguili, Chaves & Foresti, 2008, p.41.

Al pasar de la lógica de institución a la de organización social, la universidad se vuelve *operacional* (Chauí 1997, 2001 y 2003), esto es, dirigida para sí misma y caracterizada por:

- regirse con base en contratos de gestión y evaluación por índices de productividad;
- la flexibilidad y adopción de estrategias y programas de eficacia organizacional;
- la adopción de patrones y normas totalmente ajenos al conocimiento y a la formación intelectual;
- la burocratización de los procesos que ocupan la mayor parte del tiempo de los/las docentes;
- la heteronomía y aumento de las horas-aula;
- realizar la evaluación docente con base en la cantidad y no en la calidad, con énfasis en la investigación, publicación, participación en eventos científicos y elaboración de informes (Chauí apud Minguili, Chaves & Foresti, 2008, p. 42).

De este modo, observamos que en la *universidad operacional* o como *organización social* es muy clara la vinculación con el mercado y la adopción de estrategias de mercado en su funcionamiento y gestión.

En este sentido Dias Sobrinho afirma que:

Aunque la universidad siempre tenga como altos valores la autonomía institucional y la libertad de pensamiento, muchas veces teniendo que se contraponer en distintos momentos a las interferencias externas de la Iglesia, del Estado y de la sociedad, también es notorio que siempre recibió la demanda de formar las élites y fortalecer las ideologías dominantes de cada época. Hoy la vinculación más fuerte que le es imprimida es con el mercado altamente competitivo. Su dilema dice respecto a quien referencia su existencia: al mercado, como expresión reducida de la economía, o a la sociedad, como expresión vital de la sociedad (2005, p.237).

Grassi (2007, p. 126-128) distingue dos concepciones de universidad vigentes en los días actuales:

- *Funcionalista e instrumental*: en la lógica del desarrollo tecnológico valora aquellos conocimientos fácilmente aplicables a las empresas, de un modo acrítico y generalizado, que lleva a un desprecio de las disciplinas humanísticas y científicas;
- *Cognoscitiva y formativa*: va más allá de la idea de “saber útil”, la universidad es vista como lugar para el análisis crítico de los problemas de la realidad.

En la medida que la lógica operacional y/o funcional de universidad se está expandiendo, también se observan cambios significativos con relación al papel de los profesores y profesoras, de tal modo que se hace pertinente una reflexión sobre la docencia dentro de estas diferentes visiones y concepciones de universidad:

para el educador que educa “eficientemente” para realizar acciones funcionales, cada momento o situación se agotan en sí mismos. Él piensa con base en esquemas y se mueve entre esquemas: todo está programado desde arriba y no se admite el imprevisto. Sabe qué y de quién puede esperar algo. Para el educador que es una persona, cualquier momento es diferente, cambiante, como cambiante es cualquier persona y momento o situación de la vida. El educador persona, es por lo tanto, una posibilidad abierta de encuentro, cambio o conversión (Gadacz apud Grassi, 2007, p.130).

El autor presenta así una diferenciación entre el/la educador/a “eficiente”, en contraposición al/la educador/a “persona”. Estas visiones y concepciones respecto al papel de las universidades apuntan hacia formas de ver e interpretar el papel de la formación, tanto de los estudiantes, como de los/las profesores/as universitarios/as. Los autores y visiones aquí presentadas nos inspiraron a la hora de pensar y construir los instrumentos de recogida de información, para conocer aquello que los discursos oficiales y docentes conciben como el papel de las universidades y de la formación.

Una vez constatada la existencia de modelos y concepciones tan distintas, nos queda un importante cuestionamiento: ¿cómo pensar las políticas de formación de docentes universitarios ante la predominancia de una concepción neoliberal, tecnocrática y funcional de universidad, claramente orientada por y para el mercado, que privilegia la preparación de profesionales flexibles para un mercado de trabajo precario y desigual?

Para responder a esta cuestión, es imprescindible reflexionar y asumir un posicionamiento con respecto a los sentidos de la educación/formación, de la universidad y de práctica docente, para poder actuar en consecuencia.

#### **4.4 Universidad en crisis: ¿resistencia o adaptación?**

A pesar de los constantes cambios, alteraciones, crisis y dilemas, la universidad se constituye como una de las instituciones más antiguas del mundo.

Para Dias Sobrinho (2005, p. 29-30) esta resistencia a los siglos se debe, sobre todo, a su solidez estructural y a su capacidad de renovarse continuamente, sin apartarse de sus principios esenciales. Este aspecto se manifiesta a la vez bastante contradictorio, pues si por un lado la universidad tiene una fuerte tendencia a resistir a los cambios y asegurar su unidad, por otro, también posee gran flexibilidad y capacidad de adaptación a las demandas.

Para este autor, los diversos cambios que vive la institución universitaria están directamente vinculados a la crisis que enmarca la sociedad actual, la cual se manifiesta en tres niveles:

- *del Estado*: ya que éste no ha logrado suplir de modo satisfactorio a las instituciones encargadas de producir la equidad, la justicia social y la democratización;
- *del trabajo*: pues la nueva economía rompió con los modelos de trabajo, agravó la concentración de riquezas y distribuyó el paro, la inseguridad y la precariedad; y
- *de los sujetos*: pues está relacionada con la prevalencia de las imposiciones del mercado en detrimento de la formación de ciudadanos autónomos y del compromiso con la democracia. (2005, p. 21-22)

Dias Sobrinho (ídem) afirma que la causa principal de la crisis es la globalización económica, cuyas principales características son: la nueva división del trabajo, la interdependencia de los mercados, el uso intensivo de las tecnologías de la información, la liberalización y flexibilización de las organizaciones empresariales, las nuevas relaciones entre capital y trabajo, el desempleo estructural, el aumento de las desigualdades sociales, el desequilibrio entre países, la disminución de la presencia del

Estado en el ámbito de la educación y consecuente privatización y crecimiento del mercado educativo.

En Europa el crecimiento de la demanda en la educación superior ha coincidido con una recesión económica muy fuerte, lo que algunos autores clasifican como una crisis de la universidad o aún como una **crisis de modelos** (Pedró, 2004, p. 61).

Souza Santos (2010) considera que las Universidades afrontan una triple crisis:

- *Crisis de hegemonía*: la universidad deja de ser la única institución de educación superior responsable por la producción de conocimientos y de investigación; esto deviene como resultado de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que les han sido atribuidas en finales del siglo XX.
- *Crisis de legitimidad*: la universidad deja de ser una institución consensual, en vista de las contradicciones entre la jerarquización de conocimientos especializados a través de las restricciones de acceso y acreditación de competencias, por un lado, y las demandas políticas y sociales para la democratización de la universidad y ecualización de oportunidades para las clases trabajadoras
- *Crisis institucional*: resulta de las contradicciones entre la demanda por autonomía en la definición de los valores y objetivos de la universidad y la creciente presión para transformar esto en criterios de eficiencia, productividad y responsabilidad social, los mismos que rigen a las empresas privadas.

La crisis institucional, según el autor, ha aumentado en los últimos 30 años, especialmente debido a la pérdida de prioridad de las universidades con relación al financiamiento público. En los países que afrontaron regímenes dictatoriales, esto fue todavía más grave: la autonomía universitaria fue reducida, la producción libre y la difusión del conocimiento crítico fueron eliminadas y colocadas a servicio de la modernización; la producción de conocimiento pasó a ser direccionada para el sector privado, de modo a competir en el emergente mercado de servicios académicos (Souza Santos, 2010, p. 275).

Sobre la reducción del financiamiento, Pedró (2004) comprueba que el gasto público por estudiante se fue deteriorando en los últimos años en Europa, lo que señala que “el aumento de la demanda en la Educación Superior no fue acompañado por una adecuada provisión de recursos financieros” (p.58). Estos cambios en la política de financiación tienen gran impacto en las tareas académicas y en la configuración de la profesión docente.

The two defining processes of the decade- the state's disinvestment in the public university and the mercantile globalization of the university-are the two sides of the same coin. They are the two pillars of a huge global project of

university politics destined to profoundly change the way the university-as-a-public-good has been produced, transforming it into a vast and vastly profitable ground for educational capitalism (Sousa Santos, 2010, p. 276).

De este modo, la disminución del financiamiento estatal y la globalización mercantil son dos caras de la misma moneda, una vez que hacen parte de un mismo proyecto global en que la noción de universidad como bien público es transformada en un amplio mercado rentable para el capitalismo educativo.

Otros autores también abordaron este proceso desde el punto de vista de las transformaciones ocurridas en las universidades latinoamericanas. Trindade (2001) retoma la trayectoria de las reformas educativas ocurridas en Latinoamérica y las diversas manifestaciones en contra de los modelos que restringían la libertad universitaria. Recuerda que en los años 80, el gobierno conservador de Margaret Thatcher promovió políticas en el campo de la educación superior que alteraban su financiamiento, impuso la jerarquía y la evaluación como formas de restringir y “endemoniar” la libertad académica en nombre de la “eficiencia” y de la “productividad”. Para este autor, esta era una “nueva metáfora que simbolizaba la realidad del Estado Evaluador que hará fortuna en escala mundial en las décadas siguientes” (p.17).

Este autor recuerda algunas de las obras y metáforas escritas entre las décadas de 80 y 90 que hacían diferentes menciones a la crisis de la universidad: “universidad sitiada”, “universidad en ruinas”, “universidad en el cruce de caminos” e incluso un libro que se refería a la crisis como “los vientos del norte”; el cual analiza el impacto del Banco Mundial sobre la educación superior mexicana y el proceso de privatización ocurrido en este contexto (recordando que las políticas neoliberales, después de atacar Chile, tuvo México como meta) especialmente después de su inclusión en el Tratado de Libre Comercio (NAFTA), momento en que pasa a inspirarse en el modelo estadounidense y a vincular fuertemente la universidad con el empresariado (Trindade, 2001).

Para Goergen (2005), la crisis que ocurre actualmente en las universidades posee en tres dimensiones:

- *Conceptual*: ocurren debido a la variedad y los desniveles entre las instituciones que académicas existentes, especialmente en un contexto como el brasileño, no existe mucha claridad sobre cual es o cual debe ser el papel de la universidad, de modo que es muy difícil utilizar este término de modo genérico, siendo más común la referencia a “educación superior”.
- *Contextual*: dice respecto a la relación universidad y sociedad y las profundas transformaciones ocurridas en los últimos años que pusieron la ciencia y la tecnología como principal factor productivo y que posee otros aspectos como: inestabilidad del campo profesional, eficacia en la disseminación de informaciones y conocimientos globalización económica y cultural que desestabiliza sus procedimientos y estructuras

- *Textual*: cubre los textos institucionales, los contenidos, las formas de enseñanza, su relación con la ciencia y la tecnología, los sentidos éticos de su qué-hacer. En este sentido, muchos hechos como

las guerras, la violencia, la agresión al medio ambiente respaldadas por la ciencia y la tecnología, y llevadas a término por personas que se formaron en cursos superiores, desafían la universidad a pensar sobre su responsabilidad ante las consecuencias de su acción en el campo de la investigación, de la enseñanza y de la formación de los futuros profesionales (2005, p. 12).

El autor afirma aun que estas tres crisis pueden ser resumidas en una sola, que es la misma crisis de identidad, provocada por la inseguridad de la universidad en cuanto a su papel y la dificultad de tomar un posicionamiento frente a las contradictorias demandas que les son colocadas.

De este modo, resta reflexionar sobre estos dilemas que se colocan a las universidades: ¿seguirá ésta resistiendo a las condiciones que degradan el sentido de su quehacer social, o seguirán adaptándose a las demandas del capitalismo empresarial, que se sobreponen a las otras correlaciones de fuerza que rigen la sociedad actual?

El camino es inseguro y ambiguo, lo que exige que las universidades se posicionen de modo claro, asumiendo la necesidad de repensar su papel, hacer la autocrítica y transformarse permanentemente sin perder las referencias deontológicas de su labor y que conforman el *ethos* académico.

Las crisis y dilemas que afectan a las universidades impactan ineludiblemente en el trabajo y en la formación de los/las docentes universitarios/as, que es el tema de nuestro próximo capítulo.





## **5 DILEMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE: ENFOQUE EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS/AS**

Como vimos en los primeros capítulos del marco teórico, la velocidad de los cambios que ocurren en la sociedad de la información provoca una creciente rotación de los puestos de trabajo, ya que el riesgo de la obsolescencia de los conocimientos y de ciertas funciones es eminente.

Esto impulsó la difusión de un concepto bastante conocido actualmente como “educación a lo largo de la vida” (*Lifelong Learning*) muy empleado por la UNESCO y por otros organismos de carácter internacional, principalmente a partir de la década de 1990.

Aumenta, así, el interés por la idea de formación permanente o continua, una vez que se entiende que la formación inicial (aquella que proporciona las bases, es decir, aquello considerado esencial para la formación de los profesionales, dentro de un determinado campo) ya no es suficiente para proporcionar aquellos conocimientos que los profesionales deben emplear a lo largo de sus carreras.

En este campo existen diferentes conceptualizaciones para abordar las posibilidades formativas no “iniciales”: Ferraz (2001, p.5-7) menciona algunas denominaciones como: “reciclaje”, “entrenamiento”, “perfeccionamiento”, “capacitación”, “educación continuada”, “formación continuada” y “educación permanente”, y afirma que las tres últimas son términos más amplios para la comprensión de la dimensión global del proceso de formación de los profesionales de la educación.

Bajo Santos (2009) hace una importante distinción entre los conceptos de educación de adultos, formación continuada y formación permanente: la primera es una dimensión de la educación permanente; la segunda está vinculada y más limitada al aspecto profesional (training), “en tanto que el concepto de educación permanente considera la educación en su sentido más amplio” (ídem, p.538).

Considerando la especificidad de la docencia universitaria y la necesaria amplitud que los procesos de formación dirigidos a estos profesionales deberían tener, optamos por denominarla como “formación permanente o continua”.

Este tipo de formación tiene por característica principal estar dirigida a personas adultas, con la perspectiva de que es un proceso que se da a lo largo de los años y donde la persona es vista como ser “inacabado”. Así, no es suficiente una formación de base (escuela, Universidad) para los sujetos sino que, en un contexto cambiante, éstos son convocados a actualizarse constantemente e integrarse a las nuevas dinámicas y requerimientos del sistema social.

Este fenómeno afecta a todas las esferas de la sociedad, de modo que también los profesionales de la educación e, incluso, los/las profesores/as universitarios/as se están percibiendo inmersos en esta realidad, que demanda siempre más y más formación, incluso por parte de aquellos profesionales con alto nivel formativo.

En este apartado abordaremos específicamente la formación permanente de los/las profesores y profesoras universitarios/as y de algunos de los principales dilemas de formación docente, los cuales están relacionados sobre todo a los cambios ocurridos en la profesión en los últimos años.

### **5.1 ¿Por qué hablar de la formación como política?**

Una aproximación conceptual también necesita aclarar el por qué de referirnos al campo de las “políticas” de formación y no simplemente a las acciones o prácticas formativas. El término “política” encierra un significado más amplio y complejo, que implica pensar en un fenómeno multidimensional, que se constituye en la relación con otros procesos y relaciones de poder. En este ámbito, los procesos de toma de decisiones poseen unas características más o menos verticales, conforme los actores y contextos en los cuales analizamos la política. También implica considerar que en torno a esta cuestión existe un marco normativo, unas prácticas y conductas previamente establecidas, por lo tanto, distintos modos de regulación e ideologías.

Abordar las “políticas de formación permanente” implica considerar no solo la pluralidad de las experiencias que presentaremos a lo largo de este trabajo, sino también las múltiples dimensiones del fenómeno formativo y su relación con otras áreas y políticas afines, como la política de acceso, evaluación y promoción.

Al utilizar el término “política universitaria de formación del profesorado” Escudero Muñoz pretende llamar la atención para

un terreno en el que la formación no sea entendida como un conjunto aislado y fragmentario de actuaciones episódicas, exclusivamente de uso y consumo particular y voluntario, o carente de perspectivas más amplias que, a mi modo de ver, son precisas para contemplar, de forma relacionada, muchas dimensiones y facetas de la formación (1999, p.142).

De este modo, hablar de “políticas” significa ver la formación como fenómeno amplio, integrado con otros procesos y aspectos contextuales y no aisladamente. En este sentido, Estevão (2001) considera que la formación debe ser entendida como “institución”, ya que cumple ciertas funciones sociales, como la reproducción, regulación y legitimación del sistema social.

En los últimos años se nota un importante énfasis de la formación permanente sobre los aspectos de la docencia, desarrollando un marco teórico-práctico en torno a la

pedagogía universitaria. Se trata de un enfoque importante, ya que intenta equilibrar la relación entre docencia e investigación, tan desniveladas por las políticas de evaluación y de acreditación del profesorado que han dado exacerbado valor a la investigación, creando una dualidad innecesaria entre estos importantes ejes de la profesión universitaria.

Sin embargo, este aspecto no puede ser analizado sin considerar los imperativos sociales, políticos y culturales que afectan a la institución universitaria, los cambios y presiones en torno a la mejora de la calidad y otros desafíos a los cuales las universidades son llamadas a afrontar.

Por más que nos pueda parecer razonable un discurso pedagógico que esgrima razones de peso para reclamar también para el profesorado universitario, una adecuada cualificación pedagógica, sería sumamente problemático hacerlo desde una perspectiva acontextual y estrecha. Incurriríamos en este riesgo si, a estas alturas, no logramos advertir debidamente la complejidad que afecta incluso a las mejores ideas de transformación, cuando se depositan sobre ciertos contextos institucionales y profesionales sin percatarse de las tradiciones, culturas y regularidades, que no solo ordenan sus mundos de sentido, sino también unos u otros mecanismos y poderes encargados de perpetuarlos (Escudero Muñoz, 1999, p.135).

De este modo, es importante analizar la formación como política y desde el mismo contexto donde se concretiza, considerando los distintos elementos que influyen en su estructura, organización, contenidos, formadores/as... en fin, en la praxis de la formación.

En el caso de los profesores y profesoras universitarias, abordar las políticas de formación permanente significa reconocer que existe un marco que determina una formación inicial mínima, es decir, criterios y exigencias para el ingreso en la carrera y que, durante la carrera, existen iniciativas, proyectos y posibilidades de seguir formándose en aquellos aspectos considerados esenciales para desarrollar su papel.

En muchos países e instituciones es posible observar la presencia de programas de formación permanente para los docentes universitarios. Esta cuestión ha despertado nuestro interés por conocer de cerca las iniciativas de formación del profesorado universitario y a la vez, saber las bases y principios de su preocupación por la docencia, considerando los cambios ocurridos en el contexto más amplio.

En todas las experiencias con las que tuvimos contacto a lo largo de esta investigación (y que detallaremos en el “marco contextual”) es posible observar una preocupación muy saliente por la pedagogía universitaria y por los aspectos relacionados a la docencia, dirigida sobre todo a aquellos/as profesores/as cuya formación inicial (de base) no se ha dado en el campo de la pedagogía o de la didáctica.

Cuando nos referimos a las “políticas de formación permanente de profesores/as universitarios/as”, nos referimos a aquellas acciones que, a la vez, están insertadas

dentro de un proyecto mayor (sea este de carácter institucional, autonómico, nacional, regional internacional y transnacional), por lo tanto es una política que está clavada en un marco más amplio, del cual hacen parte otras políticas de profesorado, como la evaluación, el acceso y la promoción. Además, las políticas se implican mutuamente no solo en el ámbito institucional, sino también nacional y supranacional, según los movimientos que estamos observando en el contexto global.

Zabalza (apud Mas, 2009, p. 40-41) afirma que, si entendemos como formación un proceso deliberado de intervención pedagógica que trata de influir directamente en el proceso de crecimiento y mejora de todas las dimensiones de los individuos (personal, profesional, etc.), dicha formación genera algunos dilemas:

- *Orientación personal o individual versus orientación contextual o social:* los procesos formativos pueden orientarse hacia una concepción de desarrollo personal, legitimadora de lo individual y de la satisfacción de necesidades individuales o hacia otro modelo en el que predominan las demandas del sistema, la socialización y la inserción socioprofesional.
- *Especialización o formación general de base:* hay un debate también sobre si la formación debe proporcionar unas bases generales que van a servir para el posterior desarrollo personal y profesional o si debe preparar para un trabajo específico.
- *Lo local versus lo global:* la formación se ve inmersa en la disyuntiva de atender demandas globales (esto es de la política externa, nacional e internacional) y, al mismo tiempo, locales (de la comunidad académica y de su entorno).

Tales dilemas están muy conectados con nuestras preocupaciones de investigación y asignan importantes reflexiones a la hora de pensar en las políticas de formación de profesores universitarios.

## **5.2 Orientaciones y concepciones en el campo de la formación docente**

La complejidad del fenómeno formativo nos hace preocuparnos por las concepciones que están en la base de su organización y práctica. Para Zanchet, Cunha y Souza (2009, p. 96) el concepto de formación incluye una dimensión personal de desarrollo humano global que es necesario tener en cuenta frente a otras concepciones eminentemente técnicas. Esta visión pone el énfasis en la responsabilidad de los individuos en la activación y desarrollo de los procesos formativos.

Recogiendo las visiones de diferentes autores como Zeichner (1983), Lanier (1984), Perez-Gómez (1992) entre otros, Marcelo (1999, p. 36-52) nos ofrece un apropiado desarrollo de las características más fundamentales de cinco orientaciones, perspectivas,

paradigmas y/o tradiciones de formación del profesorado. El autor se acerca más a lo que es la formación de profesores de la educación primaria y secundaria, lo que no deja de ofrecer elementos muy importantes para reflexionar también sobre la formación de profesores universitarios. Él aclara que ninguna de las orientaciones o perspectivas es capaz de comprender en totalidad la compleja configuración de la formación del profesorado, pero aun así es un reconocido esfuerzo de sistematización de las diferentes visiones en este campo. La tabla n.7 sintetiza los puntos centrales de cada orientación que serán comentadas a continuación:

**Tabla 7 - Orientaciones en la formación del profesorado**

Orientación	Objetivo	Papel del/a Profesor/a	Papel de la Formación	Enfoque	Programa	Base y característica
<b>Académica</b>	Dominar el contenido	Intelectual, Experto	Proceso de transmisión de conocimientos científicos/culturales	Enciclopédico (contenidista) Comprensivo	Teórico, expositivo	
<b>Tecnológica</b>	Instruir, entrenar el profesorado en las destrezas necesarias para la enseñanza	Técnico que domina el conocimiento científico, profesor eficaz	Dotar al profesorado de las competencias necesarias para aprender a enseñar	Variantes: destreza de toma de decisiones y de reflexión	Formación del Profesorado basada en Competencias, Accountability (EEUU)	Teoría conductista, teoría de sistemas. Individual, versátil,
<b>Personalista</b>	Capacitar a los profesores para ser personas con auto concepto positivo y con adecuada madurez	Profesor suficiente, facilitador	Proceso de autodescubrimiento personal	Juega papel fundamental las características personales y la personalidad	Programa de formación personalizada Texas	Psicología perceptual, humanismo, fenomenología. Auto concepto, desarrollo
<b>Práctica</b>	Aprender por la experiencia, en situaciones reales	Profesor reflexivo	Base en situaciones prácticas y a través de la reflexión sobre la misma	Enfoque tradicional y enfoque reflexivo sobre la práctica	Stones y Morris 1972 Donald Schön (1983 y 1987)	Aprendizaje por la experiencia, observación
<b>Social-Reconstruccionista</b>	Transformar las estáticas concepciones previas acerca de la enseñanza, la gestión de clase, la autoridad, contexto educativo...	Activistas políticos, sujetos comprometidos con su tiempo	Formación del profesorado orientada a la indagación	Riesgo: a veces muy teórica y faltan propuestas concretas de formación	Giroux, McLaren 1986	Compromiso social y ético, prácticas educativas y sociales más justas y democráticas

Fuente: Elaboración propia, basada en “Formación del profesorado para el cambio educativo”, por Marcelo, 1999.

- En la orientación *académica o tradicional*, la formación tiene el papel de transmitir los conocimientos científicos y culturales, ve al docente como intelectual, experto o especialista que domina una materia o ámbito del conocimiento y que transmite a sus estudiantes los contenidos de modo unidireccional. Aquí se encajan programas formativos más teóricos, basados en aulas magnas y metodologías más expositivas.
- En la perspectiva *tecnológica* el/la profesor/a es visto como técnico eficaz y la formación que ofrecida a éste tiene por objetivo dotarle de las competencias necesarias para aprender a enseñar; su base en la teoría conductista y de sistemas, refuerza la dimensión individual de la formación, centrada en el producto. En este enfoque se encajan los programas formativos basados en competencias y en la “rendición de cuentas”, muy comunes en los EEUU.
- La tradición *personalista* ve la formación como proceso de autodescubrimiento personal, una forma de los profesores y profesoras tomar conciencia de sí mismos, por lo tanto basada en auto-reflexión y en las necesidades de cada profesor/a.
- En la orientación *práctica*, como se puede deducir, la formación se basa en situaciones reales y en la reflexión sobre la práctica; el/la profesor/a es visto como sujeto reflexivo y activo, que aprende con la experiencia. Se trata de un enfoque ampliamente difundido en el campo educativo, sin embargo debemos estar atentos al riesgo de que la apropiación de la perspectiva de profesional reflexivo por las reformas neoliberales retire los reales sentidos de esta perspectiva (Pimenta & Anastasiou, 2002).
- Finalmente, en el paradigma *social-reconstruccionista* o crítico, la formación tiene el papel de desarrollar disposiciones para el análisis del contexto social que rodea los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo que está orientada a la reflexión y al cuestionamiento de temas sociales importantes como hegemonía, poder, construcción social del conocimiento, reproducción cultural, etc. Por configurarse como enfoque más teórico, faltan propuestas concretas de formación dentro del mismo.

En el campo de la formación de los/las profesores/as universitarios/as, aunque sea posible observar la coexistencia de varios de estos enfoques, muchas veces de forma híbrida, entendemos que hay un predominio de la perspectiva tecnológica, sobre todo si consideramos las demandas y llamamientos de las reformas educativas neoliberales que tienden muy comúnmente a la visión del profesor como técnico y ejecutor de programas y políticas pensadas externamente.

No es por acaso que el modelo de formación por competencias viene ganando espacio en este ámbito. En este sentido, Pimenta y Anastasiou (2002) consideran algunos riesgos y peligros del discurso de las competencias, apuntando hacia la emergencia de

un (neo)tecnicismo, entendido como perfeccionamiento del positivismo, basado en la idea de control-evaluación:

Hablar de competencias, en el lugar de saberes profesionales, disloca la identidad del trabajador para su lugar de trabajo, quedando él vulnerable a la evaluación y control de sus competencias, definidas por el puesto de trabajo. Si las competencias no se ajustan al esperado, el trabajador fácilmente podrá ser descartado (2002, p.133).

Las autoras afirman aún que tal lógica “deposita en el trabajador la responsabilidad permanente de adquirir nuevas competencias” (p.134), algo muy útil para un mercado de trabajo en constante mutación y para el propio mercado de la formación; pero a la vez empobrece el campo educativo, ya que la oferta de cursos aligerados, con baja carga horaria y centrados en disciplinas de carácter técnico-instrumental se multiplica.

A pesar de esto, ha habido estudios que demuestran los esfuerzos por hacer de este campo algo menos técnico-instrumental y por legitimar este enfoque en el ámbito universitario (Bolívar, 2005; Rué, 2007; Tobón, 2008; García San-Pedro, 2010; Mas & Tejada, 2013 entre otros); asimismo, se reconoce que el modelo de formación y evaluación por competencias se encuentra en medio de un “debate entre la vigencia de cultura academicista y la respuesta al mercado” (García San-Pedro, 2010, p.28).

Una alternativa es pensar en el desarrollo de competencias basada en principios éticos y en la promoción de una ciudadanía activa.

No basta, pues, que se incluyan en los planes de estudio competencias transversales de carácter ético y social, sino que conviene insistir en que la formación en la responsabilidad social y para el ejercicio de una ciudadanía activa se adquiere de forma más eficaz en los contextos de aprendizaje y convivencia propios de cada titulación en conexión directa con los escenarios socioprofesionales, convirtiéndose éstos, a su vez, en escenarios de aprendizaje y formación (Tejada, 2013a, p.286).

En este sentido, la metodología de “aprendizaje servicio” (Folgueiras, Luna & Puig, 2013; Folgueiras & Martínez, 2009) plantea el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes tomar conciencia de la responsabilidad social de su profesión, incentivándoles a aproximarse de las problemáticas de las comunidades, comprometiéndose con la resolución de problemas de su entorno y, en última instancia con la transformación social. De este modo, también se puede pensar las competencias desde su dimensión ética y ecológica, más allá del mercado laboral.

Dentro de cada contexto específico, la aplicación de los programas de formación puede seguir orientaciones más académicas, personalistas, prácticas y hasta más críticas, a depender de la visión y concepción de los/las responsables y de otros sujetos que participan y ponen en práctica la política de formación.

### **5.3 Reformas educativas y formación: impacto de los factores externos en el desarrollo de la docencia**

Los rápidos y constantes cambios en la sociedad global, sobre todo con el auge de las tecnologías y con la transición de una sociedad de la información hacia una sociedad/economía del conocimiento, introducen nuevas demandas para la educación en todos sus niveles.

En el caso de la educación superior, la masificación, el cambio en el perfil de los estudiantes y las exigencias de la globalización, internacionalización también impulsan una importante reflexión sobre el papel de las instituciones y de la formación ofrecida por las mismas.

En este sentido, se activa un importante debate sobre la formación docente y son muchos los autores que asumen la importancia y centralidad de los/las profesores/as en los procesos de cambio educativo y social (Zabalza, 2002; Rodríguez Espinar, 2003; Leite, 2008; Leite & Ramos, 2012; Cunha, 2006; Dias Sobrinho, 2005; Pimenta & Anastasiou, 2002; Almeida & Pimenta, 2009; Almeida, 2011; Mas & Tejada, 2013 entre otros/as).

Del punto de vista histórico, la preocupación por la formación continua del profesorado de los diferentes niveles es reciente.

La importancia que se atribuye a la formación continua de profesores también es reciente. Surge a finales de los años 60, íntimamente relacionada con la necesidad de combatir la resistencia a los cambios que han acompañado las mega-reformas educativas implementadas en aquel momento. En los inicios del siglo XXI, es tendencialmente considerada como una de las dimensiones estratégicas del combate por la eficacia de la enseñanza, algo imprescindible en un contexto en que la evolución de los gastos públicos en educación se caracteriza por una disminución progresiva y por la imprevisibilidad (Correia, 1999, p. 4).

De este modo, se observa que las reformas educativas en la educación básica han alterado e impactado en las políticas de formación de profesores, sobre todo en el sentido de aminorar las resistencias y, más recientemente, como estrategia para garantizar la eficacia de las reformas.

Ante las profundas transformaciones ocurridas en los últimos años en la educación superior, acompañada de una visible disminución de los recursos para este nivel y, al mismo tiempo, de las exigencias de calidad y eficiencia de los procesos, entendemos que es posible detectar una reproducción de este fenómeno también en las universidades.

Esto nos hace remontar directamente al contexto de la reforma emprendida en el ámbito del Proceso de Bolonia. A partir de la implementación del EEES ocurrieron profundas



alteraciones en la organización y estructura de la formación universitaria, lo que repercutió fuertemente en el desarrollo de la docencia (Zabalza, 2002).

Algunos autores apuntan a la necesidad de pensar en posibles estrategias de adaptación del profesorado al nuevo perfil profesional y competencial requerido por el proceso de convergencia de los sistemas (Mas, 2009 y 2011; Mas & Tejada, 2013). En muchos casos, la formación es vista como la opción más indicada para eso.

La definición de un nuevo perfil competencial para los profesores y profesoras universitarias es una preocupación creciente en la construcción del EEES (Mas, 2009). Notamos, así, el aumento del interés por la formación de estos profesionales, de modo a permitir la concreción de los cambios.

El proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior supone efectivamente un esfuerzo de convergencia en todos los países implicados, cuya parte más visible es la propia «arquitectura» del Sistema Universitario, pero, a la vez, implica una redefinición de los títulos y, lo que es más importante, una revisión del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.(...) Subsidiariamente habrá que entrar en algo que aún no se ha nombrado, pero que será necesario: la formación de los profesores, pues sin ella no habrá cambio alguno (Tejada, 2009, p. 470).

Esta centralidad de la formación de profesores en un contexto de amplios cambios y reformas educativas, despierta un importante cuestionamiento acerca de los reales sentidos y propósitos de la formación docente universitaria: ¿una estrategia de adaptación de los docentes a los procesos de reforma o una estrategia de desarrollo y profesionalización docente en sentido amplio? (Silva, 2012).

Mas y Tejada entienden que “es evidente que el contexto socio-cultural, político, legal-normativo... son fuertes condicionantes de las tareas que desarrolla los profesores universitarios” (2013, p.119). En este sentido, es posible observar cambios significativos en el papel de los Institutos de Ciencias de la Educación en el ámbito de las universidades españolas y la creación de nuevos sectores y figuras institucionales que trabajan el tema de la innovación docente universitaria, de modo que éstos son importantes indicios de cómo la formación viene siendo considerada un elemento central en la implementación de los cambios que se pretenden consolidar en la educación superior.

En un estudio reciente, Montané y Sánchez (2011) analizaron los impactos de los cambios normativos en la vida y en el trabajo de los profesores universitarios y observaron que las leyes, a través de su lenguaje performativo, tenían el poder de mover las bases de la identidad profesional. A través del relato de los propios docentes, las autoras llegaron a algunas conclusiones interesantes como la de que

Los cambios en la vida profesional de los docentes universitarios responden a transformaciones contextuales, políticas, económicas, sociales y tecnológicas que instrumentalizadas a través de diversas reformas y reestructuraciones han

provocado un profundo cambio en la naturaleza del trabajo académico y, consecuentemente, en la identidad de sus protagonistas (2011, p.84).

Al hablar de identidad docente y socialización profesional, Zabalza, Sabucedo y Trillo (2014) consideran la existencia de varios factores externos que condicionan las universidades en cada momento histórico y que hacen de la docencia una profesión poco definida y estable, puesto que debe adaptarse a diversos factores como: tendencias internacionales, políticas nacionales y aspectos institucionales (prioridades y estrategias de cada institución) además de factores asociados a la estructura, dinámica de los departamentos y disciplinas, creencias y valores, etc. (p.45).

De este modo, las reformas educativas tienen un impacto indiscutible en la reconfiguración de las funciones, de los perfiles y de la propia identidad profesional de los/as profesores/as. Al abordar las políticas de formación de profesores/as universitarios/as, debemos reflexionar profundamente sobre estas transformaciones más amplias, que se han transcrito por medio de leyes. Por esto la importancia de considerar los discursos oficiales de organismos de carácter internacional y regional que, a pesar de no tener un carácter normativo, suelen ser utilizados como referencia y justificación para la alteración de los marcos legales a nivel nacional y autonómico.

Severino y Pimenta (2002) defienden la idea de que las escuelas precisan pasar por transformaciones en sus prácticas y culturas para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo. En este sentido, consideran que "reformas producidas en las instituciones y que no toman los profesores como colaboradores y autores no transforman la calidad social de la escuela" (p.14).

Estamos de acuerdo con estos autores cuando afirman que el desarrollo profesional docente no puede basarse en una racionalidad técnica, que los considera meros ejecutores de decisiones ajenas, sino que debería basarse en su capacidad de decidir y permitir que confronten y revisen su práctica con la teoría. Ellos insisten en la idea de que la valoración del trabajo docente debe proporcionarles condiciones de analizar críticamente el contexto donde realizan su práctica educativa.

En el contexto de las políticas y reformas neoliberales en la educación y de la tecnificación de los procesos de enseñanza aprendizaje, Cunha (2006) afirma el potencial del profesorado para asumir posiciones alternativas al modelo homogéneo hegemónico. En este sentido la formación del profesorado posee un potencial emancipador, innovador, pero también de manutención del *status quo*. Es decir, si la formación es siempre una estrategia, habría que reflexionar para qué y para quiénes.

Consideramos que la formación docente es un campo de embates, luchas y contradicción, por lo que en ella se confrontan diferentes visiones y concepciones de sociedad, pudiendo servir tanto a la emancipación como a la simple adaptación y domesticación de los docentes a las reformas educativas de las cuales muchas veces no han sido invitados a opinar ni a participar.

## **5.4 Formación en contextos cambiantes: innovación, participación y resistencias**

Como vimos anteriormente, las reformas educativas ocurridas en las universidades influenciaron importantes cambios en la función, trabajo y formación de los docentes. La docencia es considerada la vía por donde los cambios se concretizan en las Universidades, ya que son los/as profesores/as los que llevan los cambios hacia las aulas, seminarios, laboratorios... en fin, hacia los estudiantes.

Toda reforma política, para tener éxito, necesita involucrar a los actores locales, de lo contrario, asume el riesgo del fracaso (Dias Sobrinho, 2005). De este modo, conviene abordar, aunque brevemente, la importancia de los conflictos y resistencias que advienen en todo y cualquier intento de innovación educativa.

Los cambios educativos son muchas veces deseables, pero implican una serie de dificultades y desafíos que engendran resistencias. Como cualquier fenómeno social, los cambios no son neutrales, por lo tanto, ni unánimes ni considerados sinónimo de mejora. Esto depende de en qué consisten, del cómo, para qué y para quiénes sirven los cambios propuestos.

Además, es necesario tener en cuenta el lugar desde donde surgen las propuestas de cambio, esto es, si surgen dentro (endógeno) o fuera (exógeno) de la institución y si su proposición ha sido por parte de los actores locales o, al contrario, de actores o normativas externas.

De acuerdo con González, Jiménez, y Fandos (2009) la innovación educativa puede estar relacionada tanto con la idea de reforma cuanto con la idea de cambio, pero no son la misma cosa: el cambio es concebido como proceso que posee una dimensión personal (puesto lo producen las personas) y una dimensión temporal (se da en un determinado espacio temporal); además es procesual, ya que parte de la necesidad de cambiar algo y que implica su desarrollo e institucionalización.

La reforma, por su parte, es un cambio centrípeto (de fuera para dentro) que proviene desde el marco sociopolítico y desde la administración educativa. En este sentido, los autores defienden la idea de innovación, pues se trata de un cambio centrífugo (de dentro para fuera) que surge de inquietudes personales o grupales y que van convenciendo una cantidad mayor de personas de la necesidad de mejorar la situación de origen. En este sentido, Tejada afirma que

conviene posicionarse y calibrar el papel de las resistencias a la innovación educativa, entendiéndolas como dificultades inherentes e ineludibles al mismo proceso de cambio y como tal hemos de asumirlo. Incluso, podríamos afirmar que la propia resistencia es una necesidad para el propio cambio, de forma que si no fuera así éste sería automático (1998, p.185).

El autor entiende la resistencia como parte del proceso de cambio, sin embargo no es algo bien visto por las instituciones o por aquellos que proponen las innovaciones. Según Torre, “el fracaso de las innovaciones tiene su explicación en la falta de control de los elementos restrictores, entendidos estos, en sentido más amplio, como limitaciones o reacciones al cambio planificado” (apud Tejada, 1998, p. 185).

De este modo, las resistencias pueden ser interpretadas de diferentes formas, dependiendo del enfoque teórico del que se parta:

- elementos equilibradores del sistema;
- elementos perturbadores de la comunicación;
- conflicto entre fuerzas de poder; y
- respuesta humana a la diversidad de intereses.

Así, existen diferentes visiones sobre la resistencia y ésta no ocurre por casualidad, tiene sus justificativas y puede significar la dicotomía necesaria para hacer madurar nuestras ideas e intervenciones. De esta forma, ¿por qué no considerar la resistencia y la oposición como posibilidades de reflexión más profundas sobre los procesos de cambio?

Entendemos que es necesario asumir las contradicciones y resistencias como parte de los procesos de cambio, puesto que existen diferentes intereses, valores y necesidades en cuestión. En este sentido, Tejada (1998, ídem) defiende que el cambio y la resistencia son como las dos caras de la misma moneda, de modo que uno no puede ser comprendido sin el otro.

Consideramos que las resistencias que acompañan los procesos de reforma educativa advienen, sobre todo, por el carácter exógeno o centrífugo de las innovaciones propuestas, esto es, cuando los mismos no cuentan con la participación efectiva de aquellos que son sus mayores interesados.

De acuerdo con Dias Sobrinho (2007), en toda reforma existe el riesgo de creer demasiado en la racionalidad positiva y objetiva, cuya fórmula mecanicista consiste en detectar el problema, formular políticas para superarlos y alcanzar los objetivos idealizados. Pero no siempre los resultados son los esperados:

Uno de los mayores problemas que surgen con relación a los resultados es que ni siempre los principales agentes a practicar en el cotidiano una reforma educativa - los profesores - la internalizan como un valor. En muchos casos, la comunidad educativa no se compromete con la reforma, no la discute, no la internaliza, pues la ve poco efectiva o de interés a penas de los políticos (2007, p.108).

En este sentido, es necesario considerar la opinión y participación de los profesores, conocer hasta qué punto están involucrados/comprometidos con el cambio, si están de

acuerdo con los nuevos requerimientos en su trabajo y si ven en la formación continua o permanente una posibilidad real de mejorar su práctica pedagógica o, al contrario, una estrategia para la implementación de las reformas o mera forma de obtener puntos.

Cunha (2006) aborda la cuestión de la innovación educativa, considerando innovadoras aquellas prácticas y concepciones que renuncian a un modelo único instituido.

Relacionado a esto, Popkewitz nos propone una interesante reflexión, en el intento de ampliar nuestra visión sobre la formación.

la educación del profesorado no puede reducirse a una cuestión técnica que abarque el aprendizaje neutral de los contenidos y procedimientos de la enseñanza. Todos los rituales y rutinas de la formación del profesorado constituyen una selección basada en ciertos valores que representan históricamente a unos intereses sociales y económicos determinados (apud Hornilla, 1999, p. 11).

Esta idea apunta hacia la necesidad de contextualizar la formación en el tiempo y espacio, donde predominan unos u otros intereses representados por diferentes perspectivas teóricas.

En la búsqueda de un concepto para la educación y la formación, el autor las define como “ciertos procesos de intercambio mediante los cuales interpretamos, construimos y aplicamos a un mismo tiempo significados culturales en interacción” (Hornilla, 1999, p.31). También considera que eso sólo ocurre en procesos sometidos a normas, es decir, procesos igualitarios, donde no cabe diferenciar la educación inicial de la continua o la formación del profesorado de la formación del estudiante, sino que toda educación/formación debe servir a la humanización del ser humano y no a su “cosificación” y alienación.

En este sentido, Freire (2001) ya planteaba la necesidad de una formación consistente y ética, no meramente teórica y técnica de los educadores/formadores. Bolívar (2005) también considera la dimensión ética un aspecto esencial de la formación de los profesionales.

Con ello (y retomando el cuestionamiento hecho en el apartado anterior sobre los sentidos y propósitos de la formación), entendemos que la formación no puede ser mera estrategia de adaptación o un medio para alcanzar determinados fines, sino que debe contribuir para el desarrollo de las personas y de la sociedad en sentido integral. De lo contrario, nos estaríamos desviando de los reales sentidos de su propia esencia (Silva, 2010).

Entendemos que es imprescindible mirar esta realidad desde una perspectiva crítica, puesto que las transformaciones no están aisladas de los individuos y que éstos son sujetos que interactúan con todo un sistema social más amplio y complejo. En las Tesis sobre Feuerbach, Marx ya afirmaba que

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria (Marx, 1845).

Por lo tanto, un sistema en transformación no es solo fruto de circunstancias que naturalmente se están cambiando, sino que son cambios provocados por los propios sujetos, en una relación de fuerzas e intereses muchas veces injusta y desigual.

El foco de este trabajo son los profesores y profesoras universitarias, considerados sujetos activos en su proceso de formación, no como víctimas del sistema, pero partícipes de él, colaboradores tanto en el proceso de reproducción como también constructores de procesos de transformación, a través de su práctica cotidiana y de su *quehacer* docente.

## **5.5 La preocupación por los aspectos pedagógicos de la docencia universitaria**

A partir de la lectura de diferentes autores y autoras (Zabalza, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2002; Cunha, 2006; Leite & Ramos, 2007; Leite & Magalhães, 2009; Almeida, 2011 entre otros), pudimos detectar algunos importantes aspectos que han despertado o aumentado el interés y la preocupación por los aspectos pedagógicos de la docencia universitaria:

- Las profundas transformaciones ocurridas sobre todo en el mundo productivo no solo trajeron la exigencia de pensar la formación de los futuros profesionales, sino también de aquellos que forman estos nuevos profesionales. En este sentido, las nuevas exigencias en torno al trabajo de estos docentes, con el aumento de sus tareas y cambios en su perfil implican la necesidad de repensar las estrategias y metodologías empleadas en la formación de los estudiantes (Zabalza, 2002; Cunha, 2006; Leite & Ramos, 2007; Almeida, 2011).
- Con la masificación y el aumento de la demanda de estudiantes matriculados muchas universidades han tenido que aumentar su cuadro docente, llegando al punto de contratar muchos doctores recién titulados para cubrir la demanda. Leite y Magalhães (2009) afirman que la apertura de la Universidad a nuevos públicos comportó la necesidad de aumentar el número de docentes, muchos de los cuales transitaron rápidamente del papel de estudiantes al de docentes, sin antes recibir una formación específica para esto.

- Con la disminución de los puestos de trabajo en otras áreas, debido a la modernización tecnológica y la reestructuración de las empresas para adaptarse a una lógica del “hacer más con menos recursos”, incluso humanos, muchos profesionales se trasladaron a la enseñanza, quizás uno de los únicos campos laborales donde la demanda por recursos humanos siguió alta. En este sentido, Pimenta y Anastasiou (2002) ponen en debate la paradoja de que en la sociedad globalizada, caracterizada por la pérdida de empleabilidad, la profesión de profesor universitario está en crecimiento. Este aspecto contribuye actualmente para el debate sobre una necesaria profesionalización de este campo.

En un contexto donde ocurren significativos cambios en el sistema productivo y en el papel de las universidades, los cuales intensifican la preocupación por la formación de los/las docentes y con la pedagogía universitaria, Almeida (2011) indaga sobre si la pedagogía y la didáctica, como amplios y complejos campos del conocimiento, están siendo considerados marcos suficientemente amplios para basar las acciones formativas en las universidades, o si al revés, “estarían sucumbiendo en medio a las presiones de la política neoliberal que contradictoriamente impulsa la formación y la coloca en la primera línea de la reforma” (p.76). Para la autora, “esto solo es posible por medio de una visión técnico-instrumental que arrastra concepciones y prácticas educativas en nombre de la eficiencia y del cumplimiento de reformas” (ídem).

Más allá de estas presiones del sistema económico-neoliberal, existe actualmente en el ámbito educativo un consenso en torno a la idea de que para ser profesor/a universitario/a, no basta dominar ciertos contenidos o una materia, sino que es necesario, sobre todo, una preparación específica para el ejercicio de la docencia.

De acuerdo con Leite (2007) esta especificidad de la docencia incluye que los profesores conozcan el sistema en que están inmersos y las finalidades que le orientan, que conozcan los principios generales de la organización y del desarrollo del currículo, las estrategias de aprendizaje, así como conocimientos relativos a la comunicación, la relación pedagógica, la evaluación, etc. Es muy común pensar que como la mayoría de las personas, desde muy jóvenes, experimentan la relación profesor-alumno, cualquiera podría apoyarse en esos conocimientos “prácticos” para ser profesor. Pero “es necesario recorrer a los saberes teóricos de las Ciencias de la Educación para organizar la reflexión sobre lo que se hace” (ídem, p. 29).

La preocupación por la formación permanente y por la formación pedagógico-didáctica de los profesores universitarios es anterior a los procesos de reforma ocurridos en los últimos años; sin embargo, algunos autores consideran que la construcción del EEES ha permitido, en cierta medida, dar mayor visibilidad a esta temática, a través del replanteamiento de las funciones y del perfil de los docentes, poniendo foco en las nuevas formas de enseñar-aprender.

En verdad, el discurso reciente que ha sido implementado en torno a la adecuación al proceso de Bolonia, al realzar que la docencia basada en la enseñanza tiene que dar lugar a la docencia basada en el aprendizaje, ha constituido, quizás, uno de los principales motivos para el despertar del reconocimiento de la necesidad de aprender a „ser profesor/a“ (Leite, 2007, p.135).

Zabalza (2002), al mencionar las transformaciones en las Universidades y sus impactos, también ha planteado la importancia de “*reforzar la dimensión pedagógica de la docencia*” (p.31), sin la cual no es posible atender adecuadamente a las nuevas demandas ocasionadas por la masificación y diversificación del público que accede a la Universidad.

De este modo, son atribuidos otros sentidos a la formación de los docentes universitarios, pero es necesario evitar que la formación pedagógica se desvincule de una visión integral sobre la docencia universitaria.

Sabemos que los aspectos vinculados a la productividad en la investigación siguen siendo los más considerados para la progresión y la valoración del trabajo de los profesores universitarios, especialmente por parte de las agencias de evaluación y fomento (Rodríguez Espinar, 2003; Oliveira, 2004; Sguissardi, 2006; Mas y Tejada, 2013) Al mismo tiempo, aparecen algunas iniciativas que intentan contrastar esto, por medio de los llamados “premios de excelencia”, otorgados por algunas universidades a los docentes responsables de las llamadas “buenas prácticas” pedagógicas.

Aunque sean iniciativas interesantes, son muy puntuales y premian solamente a uno u otro profesor, considerando la dimensión individual de la docencia, cuando ésta también es una acción colectiva. La valoración de la docencia pasa por un reconocimiento integral de las actividades docentes.

Consideramos, así, que siendo la investigación y la docencia (así como la extensión y la gestión también) entes indisolubles, deben ser valorados como un todo y al mismo nivel; del contrario se corre el riesgo de privilegiar unos aspectos en detrimento de otros y seguir con “un vacío” entre lo que se investiga y lo que se enseña.

Uno de los aspectos que más ha influido en la necesidad de formación pedagógica para los docentes universitarios es la expansión de este nivel de enseñanza. Se trata de un fenómeno que viene ocurriendo hace más tiempo en el contexto europeo y que en los últimos años también viene intensificándose en muchos países de Latinoamérica, en el intento de atender la creciente demanda por formación de nivel superior.

Este fenómeno es comúnmente llamado de “masificación” o de “democratización”, pero no son exactamente lo mismo: para Chauí “la idea de masificación tiene como presupuesto una concepción elitista del saber” (2001, p.50-51); así, en el momento que las reformas políticas pasan a “abrir las puertas” de la universidad a las masas, ya no consideran el crecimiento proporcional de la infraestructura, estando “implícita la idea



de que para la „masa“ cualquier saber es suficiente, no siendo necesario ampliar la universidad de modo a hacer que el aumento de la cantidad no implicara disminución de la calidad” (ídem). La idea de democratización se contrapone a esto, una vez que evidencia que el acceso a la educación superior hace parte de un conjunto de derechos de ciudadanía, por lo tanto, tiene como perspectiva la ampliación de la democracia. Por lo tanto, estas definiciones remiten a los contextos y las concepciones que se tenga con respecto al acceso a la educación universitaria.

Pimenta y Anastasiou (2002, p.128) subrayan otros aspectos que estarían influyendo en la ampliación de la importancia de la formación pedagógica del profesor universitario y, a la vez, justifican que tal formación sea tomada de modo más efectivo:

- Diversificación del sistema de educación superior;
- Institución de un Estado Evaluativo;
- Cambios en el perfil de los ingresantes en la educación superior;
- Cambio en el perfil esperado del egreso de la educación superior (y consecuentemente del papel a ser desempeñado por estas instituciones y sus profesores);
- Cambios en el paradigma científico y pedagógico;
- Creciente percepción/concientización de los propios docentes respecto a la necesidad de formación para la actuación como profesores en la educación superior;
- Emergencia de un nuevo perfil de profesor universitario, lo que podrá reflejarse en la exigencia de su formación pedagógica;
- Baja correlación entre la formación actualmente ofrecida en los cursos de postgrado y la mejoría de la cualificación del profesor para el ejercicio de la docencia en la educación superior.

Estos aspectos son muy importantes y deben ser llevados en cuenta a la hora de hacer un análisis de las tendencias y concepciones presentes en las propuestas e iniciativas de formación en las universidades participantes de este estudio.

## **5.6 La formación como praxis y como planificación colectiva**

En el ámbito educativo, así como en la vida misma, hacemos un esfuerzo permanente de superar las dicotomías que a veces se imponen entre teoría y práctica, separando el pensar y el reflexionar del actuar, de la transformación de la realidad.

De acuerdo con Minguili y Daibem (2008) esta separación se basa en una racionalidad técnica, la cual suele ser sobrevalorada en las universidades; tal racionalidad está fundamentada en el paradigma positivista que fragmenta teoría y práctica, subordinado la práctica a la teoría.

En su obra maestra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2001) definió la praxis como reflexión y acción sobre el mundo con el fin de transformarlo, de modo que ésta permitiría a los oprimidos adquirir una conciencia crítica de su propia condición y luchar por su emancipación. De esta forma, teoría y práctica son conceptos dialécticos y complementarios.

Con base en esta visión dialéctica de la relación teoría-práctica, Minguili y Daibem proponen la racionalidad práctica como alternativa a la racionalidad técnica:

al contrario del paradigma positivista, lo que se propone es la racionalidad práctica (praxis) entendida en cuanto unidad teórico-práctica, reflexión-en-la-acción, proceso generador de conocimiento y transformación, por lo tanto, de avance cualitativo del saber, generando una reorganización curricular que contribuya para la superación de la dicotomía teoría y práctica (2008, p. 128).

En los últimos años, las reformas educativas en las universidades han impulsado una especie de “giro pragmático”, muy distante todavía de esta racionalidad práctica que acabamos de mencionar, ya que al orientar la formación de los estudiantes y los currículos a cumplir con las necesidades del mercado, condena el “exceso de teoría” y refuerza la vertiente práctica de la formación, no promoviendo su relación dialéctica, pero fortaleciendo la fragmentación entre teoría y práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, es crucial para los/las educadores/as formadores/as y profesores/as encontrar un punto de equilibrio, una verdadera praxis en la formación.

La racionalidad técnica también es responsable por la insistente separación entre investigación y docencia, tareas fundamentales de profesores y profesoras universitarias.

En el contexto de la globalización neoliberal, en el cual que se tiende a una visión tecnocrática y mercadológica de los procesos educativos y formativos, consideramos crucial retomar estas cuestiones de base, esenciales para entender que la formación necesita ser vista dentro del contexto social, político y económico más amplio y que su

papel más noble es el de empoderar los individuos para que transformen su propia realidad.

Una forma concreta de efectuar esta perspectiva de la formación como política y como praxis es por medio de la institucionalización de prácticas, sectores y proyectos de formación y de desarrollo profesional. Marcelo (1999) destaca el papel de los departamentos universitarios y de los ICEs como pieza clave para la puesta en práctica de modelos de desarrollo profesional, por medio de la formación del profesorado. De este modo, los sectores de formación existentes en cada una de las universidades participantes de este estudio son nuestro “campo” de trabajo por excelencia.

Zabalza, Sabucedo y Trillo (2014, p.41) reconocen que la formación docente es un proceso regulado y condicionado institucionalmente, por lo tanto, sus finalidades, motivaciones y propósitos no dependen solamente de la voluntad de los individuos. Ellos están de acuerdo en que el enfoque sea más en la institución, no tanto en los individuos, que se accionen políticas y prácticas, empezando por los planes de formación, como recurso estratégico básico para la mejora y el desarrollo institucional.

Otro posible sustentáculo de esta posición sería la construcción colectiva de proyectos institucionales, como Proyectos Político-Pedagógicos (que funcionan como Planes de Estudio o de Curso, pero vistos de un modo más amplio), algo que está previsto en la legislación brasileña (LBDEN, art. 13) para los cursos de grado y que podrían dar hincapié a los proyectos de formación de docentes universitarios/as.

En este sentido, Pimenta y Anastasiou resaltan el carácter colectivo que estos proyectos institucionales deberían tener:

Ese proyecto es pedagógico, porque discute el enseñar y el aprender en un proceso de formación, construcción de ciudadanía, y no solamente de preparación técnica para una ocupación temporal. Y, por esto, también es *político*, porque trata de las finalidades y valores referentes al papel de la universidad en el análisis crítico y transformación social y en las relaciones entre conocimiento y estructura de poder. Es, además, *colectivo*, posibilitando y exigiendo que sus constituyentes participen del proceso de análisis, discusión y toma de decisión cuanto a los rumbos que consciente y críticamente, definen como necesarios y posibles a la institución universitaria (2002, p. 171).

Para estas autoras, la construcción colectiva de este proyecto institucional implicaría una mirada conjunta a las políticas de la universidad (como la política de evaluación y de desarrollo profesional) de modo que la formación pedagógica sería parte esencial de este proyecto mayor.

De este modo, toda política de formación debería estar anclada en el proyecto de la institución (el cual recibe diferentes nomenclaturas: Plan de Desarrollo Institucional, Plan Director, entre otros), como uno de los pilares de la política institucional. La novedad impetuosa de abordar tal plan como “Proyecto Político-Pedagógico” es que

éste no serviría tan sólo para cumplir un requisito burocrático requerido a las diferentes instituciones: su valor pedagógico, político y colectivo serían sus características principales, de modo que haría sentido para toda la comunidad académica.

### **5.7 Especificidad de la profesión universitaria: inseparabilidad entre docencia-investigación e integración entre políticas de profesorado**

Antes de proseguir con nuestras reflexiones sobre la especificidad de los contextos y de los sectores de formación en cada una de las universidades estudiadas, se hace necesario subrayar algunas de las características que distinguen este ámbito profesional (docencia universitaria) de otros.

Zabalza, Sabucedo y Trillo (2014) afirman la importancia de llevar en consideración el contexto, el ecosistema donde actúan los docentes, ya que la institución universitaria posee unas finalidades y propósitos diferentes a otros niveles educativos, además de trabajar con colectivos muy heterogéneos

Algo que merece ser destacado es que este colectivo tiene unas funciones que se destacan y diferencian largamente de los docentes de otros niveles educativos. Mas y Tejada (2013, p.117-118) consideran inicialmente que las macro funciones del profesor universitario son: **investigación, docencia y gestión**. Sin embargo, al observar que la legislación española y catalana considera principalmente las dos primeras (como expresa el mismo acrónimo que denomina estos profesionales: PDI- Personal Docente e Investigador) siendo la gestión una actividad voluntaria, sin la cual es posible desarrollar y progresar dentro de la carrera. De este modo, al no ser una función intrínseca a la legislación, acaban por elegir otro “trípode” que define mejor las funciones de estos profesionales: **docencia, investigación y tutoría**, esta última considerada elemento de vital importancia para el aprendizaje del alumno, de acuerdo con lo estipulado en el nuevo paradigma impulsado por el EEES (ídem, p.150).

En el contexto brasileño, la constitución determina que los docentes deben dar cuenta de tres actividades principales y que son el trípode que sostiene la universidad: **la enseñanza (docencia), investigación y extensión**, esta última entendida como forma de devolver a la sociedad los conocimientos que la universidad genera.

En ambos contextos coinciden las funciones de “docencia” (traducida en portugués como *ensino*) y de “investigación” (*pesquisa*), como las principales tareas de los profesores y profesoras universitarias, de modo que éstos son al mismo tiempo docentes e investigadores. Esto representa una particularidad importante de la docencia universitaria, con relación a la docencia ejercida en otros niveles educativos.

Marcelo (1999, p.256) considera que los roles centrales del profesorado universitario son la docencia y la investigación, pues son a las que dedican más tiempo (además también ejercen la gestión, extensión, organización de congresos, etc.), reconociendo la

existencia de un abismo entre estas prácticas, una vez que la investigación es más valorada que las otras. En este sentido, la diversidad de tareas que los docentes son llamados a cumplir, con foco privilegiado en la investigación y en el desarrollo de su campo científico específico, “amalgaman una identidad en la que la docencia puede quedar reducida a componente secundario o irrelevante” (Zabalza et al., 2014, p.45).

Mas y Tejada (2013) afirman que el prestigio, los complementos financieros y la promoción profesional están relacionados casi exclusivamente con la función investigadora de estos profesionales:

En definitiva, por la producción científica y por el desarrollo excelente de la función investigadora que tiene adscrita el profesor universitario a su perfil profesional, sin considerarse prácticamente ni la docencia ni la gestión (p.119).

Reconocen así que los aspectos relacionados con la calidad docente tienen poco valor para la estabilización y/o promoción profesional de este colectivo. Otro aspecto importante a considerar son los criterios o exigencias mínimas que se hacen al profesorado en el momento del ingreso en la profesión, los cuales también referencian más a la investigación que a la propia docencia:

Otro dato que también confirma el estatus superior que ostenta la investigación y el mayor prestigio de esta frente a la escasa ponderación que recibe la docencia dentro del perfil profesional del profesor universitario es la formación mínima demandada para impartir docencia en la universidad, una Licenciatura (donde únicamente se constatan conocimientos en un ámbito específico del conocimiento y, evidentemente, ningún conocimiento psicopedagógico), y la formación básica demandada para poder desarrollar investigaciones, el Doctorado en el ámbito correspondiente (Mas & Tejada, 2013, p.122).

Esta realidad también se repite en otros contextos, como es el caso brasileño, donde no existe la exigencia legal de una formación inicial específica para este colectivo con relación a los aspectos que se relacionan con la pedagogía, la didáctica, la metodología, etc. En ambos contextos lo único que está previsto es la necesidad de formación en nivel de postgrado, preferencialmente doctorado.

Estamos de acuerdo con estos autores cuando comparten la idea de que no se puede ser “buen docente” si no se es al mismo tiempo “buen investigador”, aunque es posible que ocurra el contrario (ser buen investigador sin ser buen docente). Sobre la relación entre docencia e investigación, estos autores tejen una afirmación muy pertinente:

Son las dos caras de una misma moneda: la identidad profesional. A la vez esto no es más que una consecuencia directa también de la identidad de la propia institución universitaria, una institución docente e investigadora de modo inseparable, donde la calidad de la enseñanza le lleva inexorablemente a interesarse por la calidad de la investigación (ídem, p.123).

En este sentido vale la pena reflexionar sobre el papel de la evaluación docente y de las agencias de calidad<sup>21</sup>, las cuales por lo general adoptan criterios en sus evaluaciones periódicas que suelen valorar más la investigación que la docencia, ampliando el abismo que separa y fragmenta la función docente y reforzando el dilema que aflige estos profesionales.

De este modo, la “indissociabilidad” de estas dos tareas es un aspecto que merece ser destacado, de modo que no hay docencia sin investigación, ni investigación sin docencia. Consideramos fundamental resaltar la complementariedad de estas funciones, sobre todo en un contexto que tiende a la fragmentación de las tareas de los docentes.

A pesar de haber actualmente mayor preocupación por los aspectos pedagógicos de la docencia, resaltada entre otras cosas por los procesos de reforma educativa que ponen peso en el papel de la formación permanente para la consolidación de los cambios pretendidos, sigue existiendo un equilibrio inestable entre docencia e investigación. En este sentido, Rodríguez Espinar afirma que aunque se ponga peso en la idea de la docencia como “dimensión nuclear del ser profesor”, todavía no es una función reconocida como parte de la “estructura de promoción y recompensa” (ídem, p.70). En este sentido, él propone la investigación sobre la práctica docente como estrategia para superar el desajuste entre docencia e investigación, de modo que la investigación actúe como eje generador de una docencia innovadora y de calidad. Plantea, así, que los programas de formación y el desarrollo profesional docente tengan por base la investigación sobre la práctica.

El reconocimiento de la docencia y de la investigación como ejes inseparables e interdependientes puede ser considerado la base del desarrollo profesional y de la profesionalización docente universitaria, de tal modo que las políticas de formación permanente de profesores/as universitarios/as podrían apoyarse en la “indissociabilidad” como dimensión primordial. La falta de un reconocimiento adecuado de la docencia y, consecuentemente, de la formación para la docencia en la evaluación y en la promoción (plan de carrera) suele ser un aspecto desmotivador para los/las profesores/as que desean seguir formándose y mejorando su actividad docente.

Como venimos defendiendo desde el inicio, la formación del profesorado no puede ser analizada como algo aislado, de tal modo que al pensar la formación es necesario reflexionar también la relación de ésta con otras importantes políticas de profesorado. Consideramos que la integración de las distintas políticas de profesorado (acceso, formación, evaluación y promoción) constituye un elemento esencial para la consolidación de un proceso de desarrollo profesional permanente y coherente, así como para una real profesionalización de este campo.

---

<sup>21</sup> Las agencias de calidad que actúan en el ámbito de las universidades catalanas son dos: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU); en el ámbito de las universidades paulistas, es la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES).

*“Obviamente lo primero que hay que tener en cuenta es que el modelo de sociedad más adecuado para este tipo de educación (que potencie el pensamiento crítico, creativo y solidario) es una sociedad compleja, incierta, inconformista, sin verdades absolutas (o al menos sólo con las mínimas necesarias), cambiante, adaptable y tolerante.”*

Ferran Ferrer i Juliá

**MARCO CONTEXTUAL**

---



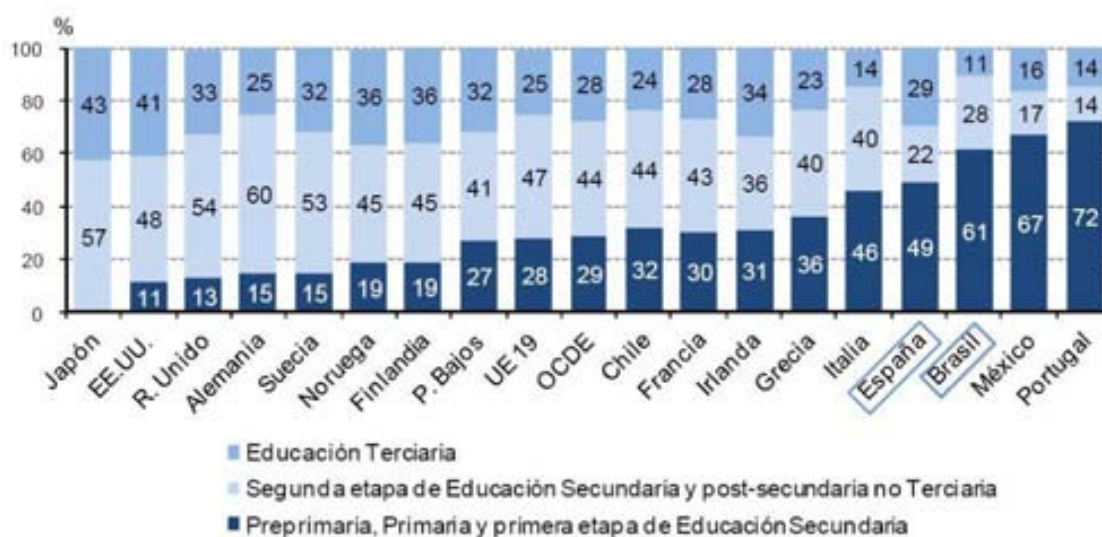


## 6 CONTEXTOS ESTUDIADOS

En este apartado, describiremos las especificidades de cada una de las instituciones participantes en nuestro estudio; pero antes, consideramos pertinente conocer más a fondo los contextos donde las universidades catalanas y paulistas están ubicadas.

Es importante recordar que los sistemas universitarios de cada país tienen características diferentes, a empezar por la política de acceso y por el porcentaje de población adulta con formación de nivel superior: en Brasil, a pesar de los esfuerzos realizados en la última década por ampliar el acceso a la Educación Superior (entre 2001 y 2010 la educación superior aumentó en 110% en todo el país), el porcentaje de adultos (de 25 a 64 años) formados en este nivel educativo sigue siendo baja (11%) en comparación con España (29%) y la media de los países de la OCDE (28%).

Figura 5 - Nivel de formación de la población adulta (25-64 años) 2008



Fuente: Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010, Informe Español<sup>22</sup>

Más allá de estas diferencias, en el contexto global ambos estos sistemas afrontan retos similares, relacionados a las demandas de la globalización neoliberal y de la reconversión de los sistemas educativos a atender demandas del mercado de trabajo, así como otros dilemas analizados en el marco teórico de este trabajo.

A continuación, presentaremos los principales aspectos relacionados a los sistemas educativos de los países y regiones donde realizamos nuestro trabajo de campo.

<sup>22</sup> El informe está disponible en la página Web:  
[http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras\\_publicaciones/OCDE\\_2010.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras_publicaciones/OCDE_2010.pdf)

Empezamos por un breve recorrido histórico, para luego entrar en los hechos políticos y legales que inciden sobre la educación superior.

La caracterización de cada una de las universidades participantes de este estudio se hará en base a una breve descripción de su histórico y en la presentación de algunas cifras que dan una idea más clara sobre su dimensión e impacto en sus respectivos territorios.

Con relación a los sectores de formación de profesores universitarios, describiremos algunas características principales, como: surgimiento de los sectores, estructura, organización y principales proyectos y acciones de formación en desarrollo. Es importante tener en cuenta que en los resultados de esta investigación podremos profundizar en el análisis de estas realidades, lo que constituye uno de nuestros objetivos principales.

Es importante subrayar el hecho de que el levantamiento de datos y la estandarización/organización de los mismos con vistas a la comparación representaron un desafío para nuestra investigación, ya que las informaciones sobre los sistemas educativos, universidades y sectores de formación, están muy dispersas y, en algunos casos, incompletas, lo que a veces dificultó la comparación. Aun así, intentamos organizarlos y presentarlos en una estructura similar y comparable.

## **6.1 Las universidades y el sistema educativo español**

En este apartado presentaremos un poco de la historia, estructura y organización del sistema universitario español, centrándonos en sus principales marco legales. Focalizaremos nuestra atención en la relación de estos marcos con la agenda educativa transnacional y en los aspectos que se refieren a la formación docente universitaria. A continuación contextualizaremos cada una de las universidades catalanas participantes del estudio.

### **6.1.1 Breve recorrido histórico**

La tradición universitaria en España data del siglo XIII con la fundación de las primeras universidades ibéricas, entre ellas Palencia (1208) y Salamanca (1218). El nacimiento de éstas ocurrió de manera estrecha a los intereses monárquicos y clericales que predominaron en este periodo. Durante el periodo colonial, la corona española fue responsable por crear las primeras universidades del nuevo mundo (Pedró, 2004).

En España, así como en otros países, el desarrollo de las universidades modernas coincidió con la configuración de Estados centralizados y burocráticos, de tal modo que en el contexto español persistió el modelo eclesástico medieval de universidad, donde la influencia de la Iglesia y la consolidación del modelo napoleónico estaba caracterizada por la centralización y el utilitarismo de la enseñanza superior (Montané et

al. 2010, p. 72). Así los profesores acaban por ser considerados funcionarios del Estado y transmisores de un pensamiento vinculado a los intereses del mismo.

Las universidades españolas pasaron por una serie de reformas y cambios a lo largo del periodo posterior, desde el centralismo liberal del siglo XIX (marcado por la intención de aplicar un modelo uniforme a todas las universidades de la Monarquía, bajo un poder centralizado) al deseo de autonomía que marca el siglo XX, alternado con duros periodos de centralización política y control. Como suele ocurrir en periodos dictatoriales, la universidad fue considerada un instrumento al servicio del régimen<sup>23</sup>.

Con el fin de la dictadura franquista en 1975, la educación superior española empezó a vivir un intenso proceso de reformas. En 1983 fue aprobada la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que desarrolla el precepto constitucional de autonomía universitaria, delegando a las Comunidades Autónomas más competencias en este nivel<sup>24</sup>. En 1986 España entra en la Comunidad Económica Europea, la cual pasa a ser llamada “Unión Europea” en 1992 (Tratado de Maastricht).

Casi 20 años después, la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) no modifica la estructura, pero profundiza las competencias de las Comunidades Autónomas, incrementando la autonomía de las instituciones, especialmente con relación a los recursos financieros. Esta ley demuestra preocupación por mejorar la calidad y la excelencia del sistema y es el primer marco normativo que explicita el compromiso de este país con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), proceso que es profundizado a partir del 2007, introduciendo cambios significativos en la educación superior española. Entre las directrices presentes en este momento, estaban algunos de los ejes de la Declaración de Bolonia: la adopción del suplemento europeo al título, del sistema de ciclos, del sistema europeo de créditos (ECTS) y el fomento a la movilidad estudiantil.

Debido a la autonomía otorgada a las diferentes regiones, en España se pueden verificar grandes diferencias en los ritmos y modos de adecuación de cada Comunidad Autónoma: en Catalunya, por ejemplo, el proceso de adaptación se inició y se llevó a cabo con mayor rapidez que en otras regiones, a pesar de las fuertes protestas y movimientos de oposición, especialmente por parte de los estudiantes<sup>25</sup>. A pesar de las resistencias y retrasos en el cumplimiento de la agenda de Bolonia, el Ministerio de la Educación considera que el país está fuertemente integrado al proceso y muchas

---

<sup>23</sup> Informaciones retiradas del artículo de Luis E. Rodríguez-San Pedro, disponible en <http://universidades.universia.es/universidades-de-pais/historia-de-universidades/historia-universidad-espanola/pasado-reciente/pasado-reciente-multiplicidad-regimen-autonomico.html>

<sup>24</sup> Sistema Educativo de España, Datos Mundiales de Educación 2010-2011 (OEI- UNESCO). Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Spain.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Spain.pdf)

<sup>25</sup> Algunas noticias relacionadas: [http://www.lavozdeg Galicia.es/sociedad/2009/03/19/0003\\_7600367.htm](http://www.lavozdeg Galicia.es/sociedad/2009/03/19/0003_7600367.htm), [http://www.elconfidencial.com/cache/2008/12/10/espana\\_36\\_intensifican\\_protestas\\_universitarias\\_cataluna\\_cont ra\\_bolonia.html](http://www.elconfidencial.com/cache/2008/12/10/espana_36_intensifican_protestas_universitarias_cataluna_cont ra_bolonia.html), <http://www.abc.es/20100424/catalunya-catalunya/protestas-estudiantiles-recorte-sangre-20100424.html>

instituciones revelan en sus documentos un alto grado de adhesión a los planteamientos de esta reforma.

Para Montané et al.(2010), el cambio que está pasando España en el contexto del EEES es de los más radicales y profundos de su historia universitaria y está produciendo nuevas narrativas e identidades. Esto produce importantes impactos en la docencia:

El análisis legislativo descubre que a pesar de que en los preámbulos de las diversas leyes siempre se apela al sentido universal de la universidad y al sentido humanista del profesorado – llamado a impulsar el pensamiento y la transformación social – estos hechos se concretan en funciones, evaluaciones y en este contexto emerge un sujeto docente altamente burocratizado y presionado (2010, p.71).

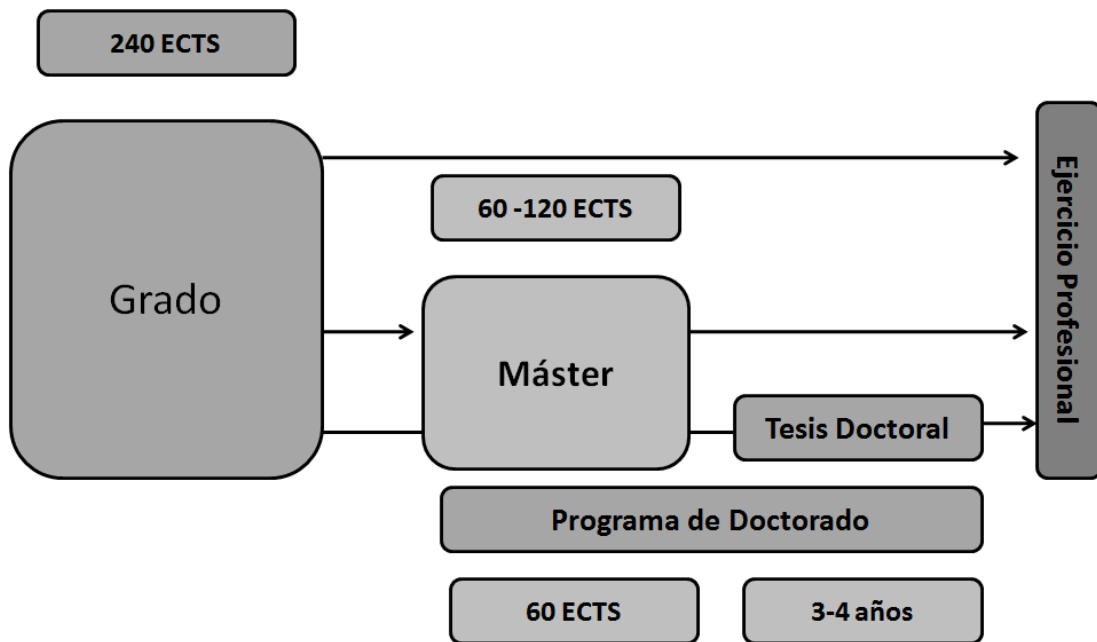
Esta autora alerta para los riesgos de la reforma educativa y su impacto en las funciones y condiciones de trabajo del profesorado, que profundizaremos a lo largo de este trabajo.

### **6.1.2 Estructura y organización**

La actual organización y estructura de la educación universitaria en España y en Catalunya está en armonía con los preceptos de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, existe una diferencia importante con relación a otros países europeos, pues España optó por un sistema 4+1+3 (4 años de Grado, 1 de Máster y 3 de Doctorado), mientras en otros países la estructura suele ser 3+2+3 (3 años de Grado, 2 de Máster y 3 de Doctorado).

El real decreto 1393/2007 estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y permitió la concreción de la siguiente estructura de acuerdo con las líneas generales emanadas del EEES.

Figura 6 - Organización de las enseñanzas universitarias en España



Fuente: Ministerio de Ciencia e Innovación MICINN, 2012

En términos de atendimiento de la demanda, la mayor parte de las matrículas en cursos de grado están concentradas en universidades públicas:

Tabla 8 - Evolución del alumnado matriculado en cursos de grado por tipo de universidad

	Curso 2008/2009		Curso 2009/2010		Curso 2010/2011	
	Ambos sexos	%	Ambos sexos	%	Ambos sexos	%
<b>TOTAL</b>	<b>1.391.253</b>	<b>100,0</b>	<b>1.412.472</b>	<b>100,0</b>	<b>1.455.895</b>	<b>100,0</b>
Universidades públicas	1.240.488	89,2	1.249.883	88,5	1.283.743	88,2
Universidades privadas	150.765	10,8	162.589	11,5	172.142	11,8

Fuente: MAEC.

Este hecho constituye un importante diferencial con relación a la realidad brasileña y paulista, como veremos más adelante.

Para comprender mejor la estructura y organización del sistema universitario español y catalán es pertinente hacer un análisis de los marcos legales más importantes publicados en los últimos años en este contexto.

### **6.1.3 Marcos legislativos nacionales (Estado Español)**

#### **6.1.3.1 Ley Orgánica de Reforma Universitaria**

La abrogada Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 ha perdurado hasta el 2001, cuando entra en vigor la Ley Orgánica de Universidades (LOU) que introduce el sistema universitario en las líneas del proceso de armonización de las universidades europeas, más conocido como Proceso de Bolonia.

La LRU se aprobó en un momento de consolidación democrática tanto del Estado como de la misma institución universitaria, como forma de avanzar en el proceso de democratización e impulsar el desarrollo científico del Estado Español. Como esta ley ya no tiene efecto alguno, subrayaremos solamente algunos aspectos relacionados al papel de las universidades y de la formación. De acuerdo con Mas (2009, p.64) las principales características de esta ley son:

- *democratización institucional*: pues ha llevado a la creación de figuras colegiadas y unipersonales para gestionar la institución de modo más democrático.
- *autonomía universitaria*: proclamó la autonomía y la libertad de cátedra, pues consideraba la Universidad como espacio de libre pensamiento y que debería al mismo tiempo rendir cuentas a la sociedad.
- *estructura departamental*: los departamentos pasan a ser órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y la docencia en las diferentes áreas del conocimiento.
- *responsabilidad de selección, formación y promoción del personal docente e investigador*: la ley otorga a las universidades estas responsabilidades, estructurando la carrera docente y estableciendo las categorías funcionariales: Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad (con plena capacidad docente e investigadora) y Catedráticos y Titulares de Escuelas Universitarias (con plena capacidad docente y cuando fuesen doctores, plena capacidad investigadora) y la posibilidad de contratar Profesores Ayudantes, Profesores Asociados y Profesores Visitantes.

Este último punto revela que la LRU otorgaba a las propias universidades la responsabilidad de la formación de los docentes universitarios.

### **6.1.3.2 Ley Orgánica de Universidades (LOU 6/2001)**

En el umbral del siglo XXI entra en vigor la Ley Orgánica de Universidades (LOU), la cual se justifica por los innumerables cambios en la sociedad española y por la necesidad de afrontar los retos colocados por la sociedad del conocimiento. En su exposición de motivos afirma que:

la formación y el conocimiento son factores clave en este escenario, caracterizado por vertiginosas transformaciones en los ámbitos sociales y económicos. La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar (España, Ley Orgánica 6/2001 de Universidades).

Así, considera que la universidad debe ser protagonista del desarrollo cultural, social, laboral, económico, científico-técnico del país y deja explicitada la preocupación por la calidad y excelencia del sistema universitario. En el fondo, tal preocupación también se hace evidente por medio de la creación y potenciación de mecanismos de evaluación externa como la ANECA:

Una de las principales innovaciones de la Ley viene dada por la introducción en el sistema universitario de mecanismos externos de evaluación de su calidad, conforme a criterios objetivos y procedimientos transparentes. Para ello se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que, de manera independiente, desarrollará la actividad evaluadora propia de sistemas universitarios avanzados y tan necesaria para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior y reforzar su calidad, transparencia, cooperación y competitividad (España, Ley Orgánica 6/2001 de Universidades).

La LOU describe la misión de la universidad como “la enseñanza de titulaciones para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos y la transmisión de la cultura” (ídem). A continuación, mencionamos algunos de los aspectos de la LOU destacados por Mas (2009, p.67):

- Aumento de la autonomía universitaria, con exigencias de mayor eficacia, eficiencia y responsabilidad;
- Establecimiento de una estructura flexible;
- Promoción de la movilidad de estudiantes y profesorado;
- Profundización de una enseñanza no presencial con el soporte de las TIC;
- Integración competitiva en el espacio europeo de educación superior;
- Concepción de la formación universitaria como una etapa más de la formación a lo largo de la vida;
- Dar respuesta a las demandas sociales de profesionales de alto nivel cultural, científico y técnico, entendiendo los recursos humanos como el núcleo de cualquier sociedad avanzada.

En cuanto a este último punto, la LOU afirma la importancia del capital humano como motor del desarrollo cultural, político económico y social. En este marco, el profesorado es considerado “piedra angular de la universidad” (Capítulo XI de la exposición de motivos)

Sobre la función docente la LOU afirma que la docencia es un derecho y un deber de los profesores universitarios a ser ejercido con libertad de cátedra. Además, afirma que la actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional. (Art. 33, capítulo 1, título VI). Por lo tanto, la formación es considerada un criterio de eficiencia, pero no como elemento de la promoción docente.

La LOU se autoconsidera una ley de la sociedad para la universidad, que incentiva la colaboración entre ambas partes, vinculando la autonomía a la rendición de cuentas y haciendo un llamado para que la Universidad responda a las exigencias de excelencia en la formación e investigación. En términos generales, la LOU estimula la calidad y competitividad en la investigación, así como la movilidad, la internacionalización, potenciación de los vínculos entre la investigación y el mundo productivo, de las transferencias y de la captación de recursos.

### **6.1.3.3 Ley Orgánica que modifica la LOU (LOMLOU)**

La Ley Orgánica (4/2007) de modificación de la LOU (6/2001) entra en vigor cinco años después y se justifica debido a las profundas modificaciones ocurridas en este corto espacio de tiempo, especialmente reflejadas en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Según Mas (2009), los propósitos de la LOMLOU están orientados a:

- Conseguir una universidad de calidad, que dé respuestas adecuadas a las demandas de la sociedad y del sistema productivo, científico y tecnológico.
- Modernizar las universidades para que sea el motor de la transformación de la UE en una sociedad del conocimiento.
- Contribuir al desarrollo social y económico del entorno, mediante la formación de titulados competentes y comprometidos y mediante la transferencia de los resultados de las investigaciones desarrolladas al sector productivo.
- Conjuguar autonomía y rendición de cuentas a través de la creación de la ANECA para la mejora de la calidad de los servicios.
- Potenciar el papel de la universidad como transmisora de valores básicos de nuestra sociedad y como generadora de opinión.



Con relación al personal docente e investigador contratado y funcionario la LOMLOU presenta importantes cambios especialmente en la composición y exigencias contractuales de algunas las categorías, afirmando que:

Esta Ley define con mayor precisión la especificidad de estas modalidades contractuales, bien por la necesidad de completar la formación en el caso de los ayudantes y de los profesores ayudantes doctores, bien por la oportunidad de aportar a la universidad el conocimiento y la experiencia de profesionales del sector productivo – profesores asociados – o de docentes e investigadores de prestigio de otras universidades – profesores visitantes (Preámbulo, LOMLOU, 2007).

Un cambio importante destacado por Mas (2009) y que también está relacionado con nuestro tema de tesis es la idea de que la universidad debe facilitar la compatibilidad entre docencia e investigación, pero incentivando el desarrollo de una trayectoria investigadora más intensa a la actividad docente o a la investigadora. De este modo, la ley admite que la complementariedad entre ambas funciones docentes puede ser fragmentada, en virtud de las necesidades de la institución universitaria o de la preferencia de los profesores, lo que también supone un replanteamiento de los procesos de acreditación y/o habilitación, aunque todavía se sigue valorando más los aspectos relacionados a la investigación.

Mas (ídem) también destaca la idea de transferencia abordada en esta ley, pues se supone que las universidades deben colaborar de modo estrecho con los sectores productivos, incluso mediante el incentivo de la movilidad del personal docente e investigador y el desarrollo conjunto de programas y proyectos de investigación.

Finalmente, se denota el estrecho vínculo de la LOMLOU con los objetivos del EEES y también con los propósitos del Real Decreto 1393/2007, al reforzar la consolidación de una estructura universitaria de tres ciclos: grado, máster y doctorado.

#### **6.1.3.4 La polémica LOMCE y sus propuestas para las Universidades**

En el año 2012 comienza a tramitarse un ante-proyecto de Ley para la Educación General en España (LOMCE) más conocida como Ley Wert (en homenaje al ministro de educación que la propuso) que se basa en los principios de crecimiento económico, competitividad y empleabilidad. El documento disponible en la web del Ministerio<sup>26</sup> presenta una serie de datos que muestra la ineficiencia del sistema educativo español, el bajo grado de internacionalización y de competitividad frente a otros países. Sus objetivos son:

- Reducir la tasa de abandono educativo temprano y mejorar la tasa de población que alcanza ESO;

---

<sup>26</sup> Página web: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/propuestas-anteproyecto-24072012.pdf>, consulta realizada en 22/03/2013.

- Fomentar la empleabilidad;
- Mejorar el nivel de conocimientos en materias prioritarias;
- Señalizar el logro de los objetivos de cada etapa;
- Incrementar la autonomía de los centros docentes;
- Intensificar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación;
- Mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Esta ley es bastante polémica y tiene sido objeto de críticas de diferentes sectores sociales, por dejar en evidencia la sumisión de los objetivos educativos a los principios económicos y los criterios del mercado de trabajo.

A pesar de no ser un marco que trate específicamente de las Universidades, se notan algunos principios también presentes en la política universitaria actual en España, por ejemplo, estableciendo asignaturas prioritarias, las cuales suelen ser aquellas que el informe PISA considera centrales para la formación de los estudiantes. Además, todos los cambios propuestos están sostenidos por datos cuantitativos y por citas de los informes de la OCDE sobre la educación española, lo que denota la gran preocupación de este país por ordenar su sistema según la agenda transnacional para la educación.

#### **6.1.4 Marco legislativo autonómico: *Llei d'Universitats de Catalunya* (LUC)**

Las comunidades autónomas en España gozan de competencias propias en el ámbito educativo, de acuerdo con el principio de autonomía garantizado por la constitución. De este modo, las universidades catalanas deben observar ambas legislaciones, la estatal y la autonómica. La Ley de Universidades de Catalunya (LUC 1/2003) fue publicada en un momento social y político marcado por los cambios intensos propuestos para la construcción del EEES.

De acuerdo con Mas (2009, p.76-77), esta ley se basa en tres premisas principales:

- La existencia de una realidad universitaria propia en Catalunya, con una lengua y una cultura distinta del resto de España.
- Voluntad de internacionalización, europeización e integración en el EEES, basándose en la en las premisas centrales de este proceso de armonización: transferencia de créditos, la estructura de ciclos para facilitar la comparación de títulos transnacionalmente.
- La excelencia, la calidad y la eficacia como instrumentos para progresar en la docencia, los procesos de formación de los estudiantes, en la investigación, transferencia de tecnología y conocimiento a la sociedad y en la modernización de la gestión universitaria.

Se denota una visión progresista en esta ley, la cual afirma que objetivos fundamentales del sistema universitario catalán están basados en a) la creación, transmisión y difusión de la cultura y de los conocimientos científicos, humanísticos, técnicos y profesionales; b) el fomento del pensamiento crítico y de la cultura de la libertad, solidaridad, igualdad, pluralismo, transmisión de los valores democráticos. Además, prevé el enriquecimiento del patrimonio intelectual, cultural y científico de Catalunya así como la incorporación de la lengua catalana a todos los ámbitos del conocimiento.

Al contrario de la LOU, la LUC pone en evidencia la preocupación por la formación de profesores/as universitarios/as, asegurando en su artículo 19 (capítulo II, título I) que las universidades y departamentos son responsables de desarrollar programas de formación continua, facilitando que el profesorado goce de responsabilidades de formación adecuadas para ofrecer una docencia de calidad y actualiza sus conocimientos y habilidades. También afirma que la docencia será objeto de evaluación a través de la AQU, garantizando la articulación de incentivos y reconocimiento de la calidad docente.

### **6.1.5 Legislación en sintonía con la agenda internacional y transnacional**

A través del análisis de estos marcos legales, podemos afirmar que el EEES pasa a ser la tónica de la política universitaria en España (LOU y LOMLOU) y, de modo especial, en Catalunya (LUC), pues deseaba ser una Comunidad Autónoma pionera en la implementación de dicho proceso.

En el caso específico de Catalunya, este proceso no sería posible sin la creación de algunos mecanismos fundamentales, como la creación de la Oficina del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior y de la Oficina de promoción de las universidades de Catalunya, por medio del el Decreto 253/2003, de 21 de octubre del Departamento de Universidades Investigación y Sociedad de la Información. Otros organismos que se encargarían de asegurar la implementación serían las agencias de calidad y en el caso catalán influyen dos: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU).

Otro cambio radical en la estructura de la educación universitaria en Catalunya fue la creación del Departamento de Innovación, Universidades y Empresa, mediante el Decreto 421/2006, de 28 de noviembre, que ha determinado sus competencias, luego reestructuradas por el Decreto 200/2007, de 10 de septiembre. En este decreto queda evidente la intención de unificar las universidades con el tema de la innovación y con las empresas, dos ejes muy presentes en la agenda educativa transnacional.

Según el documento “*La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*” publicado por el Ministerio de Educación Español en el 2011, hasta muy

recientemente no había un consenso a cerca de la actualización de la misión de universidad expresada en las últimas leyes educativas. Tal falta de consenso se atribuye a “las tensiones y críticas ante la introducción de un discurso neoliberal de sumisión de las universidades a las necesidades inmediatas del mercado sin atender el conjunto de sus misiones y múltiples funciones” (2011, p.8).

Con base a esto se ha propuesto una “estrategia de modernización” del sistema español, también conocida como Estrategia Universidad 2015, que contemplara la actualización de sus misiones y funciones de modo a introducir cambios significativos en las funciones de esta. El documento propone integrar una “tercera misión” a las históricamente existentes (docencia e investigación), pero más allá de la simplificación en torno a la transferencia, comercialización y participación en procesos de innovación, incluyendo como misión la responsabilidad social y el desarrollo sostenible, como ejes estratégicos en el proceso de modernización de las universidades españolas.

La propuesta de este documento enmarca las ideas de responsabilidad social y de sustentabilidad de los sistemas, asentada en la diversificación de recursos financieros, esto es alternar fuentes públicas y privadas; como veremos en los resultados del análisis de documentos oficiales, estos son algunos de los ejes/pilares/recomendaciones de los organismos internacionales para los países en el campo de la educación superior.

### **6.1.6 Sistema universitario catalán**

Como Comunidad Autónoma, Catalunya posee competencias propias en el ámbito educativo, por esto tiene su propia legislación, aunque esta debe obedecer a los marcos legales generales de España.

El sistema universitario catalán se constituye por doce universidades, de las cuales siete son públicas. Es importante aclarar que el concepto “público” es diferente de lo que entendemos en Brasil, pues no se confunde con gratuidad. En el caso español y catalán el Estado aporta la mayor parte de los recursos, pero otra parte considerable es repartida entre los usuarios (estudiantes) y los convenios con la iniciativa privada.

Según el estudio “*Indicadores de investigación e innovación de las universidades públicas catalanas*” estas son responsables por cerca de 60% de la producción científica del país, lo que demuestra su importancia e impacto en el escenario nacional. (ACUP, 2012)

El mismo informe afirma que la financiación de las universidades no es completamente pública, sino que las universidades catalanas obtienen el 64% de sus recursos de fondos competitivos (los que se otorgan en función de resultados), de los que un 20% provienen de ayudas europeas, el 60% de fondos estatales y el 20% de recursos

autonómicos.<sup>27</sup> De ahí se deduce que las universidades catalanas deban ser competitivas para lograr gran parte de sus recursos.

De acuerdo con la Generalitat de Catalunya<sup>28</sup>, el sistema catalán de universidades ha pasado por un cambio muy intenso desde la implementación del EEES, que ha introducido algunas novedades como:

- *Trabajo medido en ECTS*: los nuevos estudios cuantifican el trabajo del estudiante durante el proceso de aprendizaje mediante la unidad de crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) (1 crédito ECTS = 25/30 horas de trabajo efectivo del estudiante) en un contexto de renovación metodológica y de evaluación continua de los conocimientos y de las competencias que se van adquiriendo. Este tipo de evaluación va más allá de los exámenes y tiene en cuenta el esfuerzo personal.
- *Una nueva manera de aprender*: el EEES implica una nueva manera de enseñar y de aprender en la que el estudiante tiene un papel protagonista. Se debe asistir a clase habiendo realizado un trabajo previo.
- *Ampliar estudios con facilidad en otro país europeo*: el EEES adopta una estructura comparable de las titulaciones a escala europea que facilita que se reconozcan todos los estudios y que se pueda cursar una parte en otra universidad europea. Esta movilidad es una oportunidad para aprender lenguas extranjeras y para conocer otras realidades y culturas.
- *El suplemento europeo al título*: es el documento que acompaña al título universitario oficial y que refleja de manera clara la información personalizada de los estudios que se han cursado, los resultados y el nivel de la titulación.

Por ser un elemento central en la reordenación de las enseñanzas en España y Catalunya, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior será muy citada en las entrevistas que analizaremos más adelante, especialmente cuando se trata de las políticas y de los factores que están influyendo en la formación de docentes universitarios en este contexto.

---

27 Leer más: <http://www.lavanguardia.com/ciencia/20121217/54356434763/las-universidades-catalanas-realizan-60-de-investigacion-en-espana.html#ixzz2O6mVNcoq>

28 Informaciones encontradas en la página web:  
[http://www10.gencat.cat/dursi\\_estudiaracatalunya/AppJava/es/sistema\\_presentacio.htm](http://www10.gencat.cat/dursi_estudiaracatalunya/AppJava/es/sistema_presentacio.htm)

### **6.1.7 La formación del profesorado universitario en la legislación española y catalana**

En el caso de la Ley Orgánica Universidades (LOU, 2001), aunque se reconozca que la universidad debe hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento y de las transformaciones en la sociedad, no está presentada de forma explícita la necesidad de formación continua por parte de los profesores universitarios.

Al afirmar que la dedicación docente y la formación del personal docente son criterios relevantes para determinar la eficiencia del desarrollo de la actividad profesional de los profesores (Art.33), esta ley interpreta la formación como criterio de eficiencia, pero no como elemento de la promoción docente. En este sentido, los impactos de la docencia en el desarrollo de su actividad y en la calidad de los resultados educativos de los alumnos son más considerados por la legislación que la misma idea de desarrollo profesional de los docentes.

Con relación a la formación continua de los docentes universitarios, la legislación catalana (LUC, 2003) es más explícita al presentar la misión de los profesores universitarios, así como las condiciones relativas a su formación.

El bloque referente al personal docente establece las normas y procedimientos que regulan el ejercicio de la profesión relativos, entre otros, a la misión de los profesores universitarios y a su profesionalización, por medio de asistencias a cursos, proyectos de investigación y de innovación educativas.

Según el artículo 18 constituye misión de los profesores universitarios asegurar una formación universitaria de calidad, mediante una competencia reconocida y una metodología docente innovadora e eficaz.

El artículo 19 resalta que las universidades deben facilitar formación permanente a los profesores universitarios para que éstos actualicen sus conocimientos y sus habilidades y, de este modo, puedan ofrecer a los estudiantes una docencia de calidad. También afirma que los departamentos competentes deben desarrollar programas de formación continua, de incentivos y de reconocimiento de la calidad docente.

Efectivamente, la creación de servicios y de unidades que trabajan el tema de la innovación y de la formación docente en el ámbito de diferentes universidades españolas y catalanas son importantes indicios de que la formación docente se ha convertido en una importante responsabilidad institucional y en un elemento esencial para la implementación de los cambios advenidos principalmente con la necesidad de implementación del EEES.

## **6.2 Las universidades catalanas participantes en el estudio**

### **6.2.1 Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)**

La Universidad Autónoma de Barcelona fue fundada oficialmente en 1968 todavía durante el régimen franquista, ante la voluntad de la comunidad académica de liberarse de las amarras del autoritarismo. Pero los orígenes de su nombre remontan a la Segunda República Española (1931-1939) cuando existía la intención de fundar una nueva universidad basada en los principios de libertad y democracia, tan proclamados en aquél momento. Por esto la UAB ha establecido cuatro principios autónomos: libre contratación del personal docente, libre admisión de los estudiantes (pero con *numerus clausus*), libre elaboración de los planes de estudio y libre administración de los recursos de los que dispusiera la Universidad.

Actualmente, la UAB posee tres campus en la región metropolitana de Barcelona: Bellaterra, Sabadell y Badalona. En el curso 2004-2005, luego de la promulgación de la LUC, la UAB comenzó el desarrollo algunos proyectos de reestructuración de sus Facultades y Escuelas, que le permitió adaptarse al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior creando varias facultades, como la Facultad de Ciencias y la Facultad de Biociencias, a partir de la división de la antigua Facultad de Ciencias; la nueva Escuela de Ingeniería, a partir de la fusión de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería y de la Escuela Universitaria de Informática de Sabadell; y la nueva Facultad de Economía y Empresa.

Algunas cifras del curso 2012-2013 indican que en la UAB hay:

- 28.505 estudiantes de grado
- 2.078 estudiantes de máster
- 3.657 estudiantes de doctorado
- 2.489 personal de administración y servicio (PAS)
- 3.514 personal docente e investigador (PDI)

Segundo datos del Observatorio para la Igualdad<sup>29</sup>, 61% del profesorado son del sexo masculino y también predomina la presencia masculina entre los catedráticos (78%) y los altos cargos (58%). Sin embargo, ellas representan un 60% de los estudiantes de grado y 55% de los estudiantes de doctorado.

Si bien en los últimos años algunos avances han ocurrido, como el aumento de profesoras (del 36% a 39% en 7 años), todavía parece ser un reto promover la igualdad de género dentro de la universidad, así como en la misma sociedad.

---

<sup>29</sup> Los datos pueden ser consultados en el “Tercer Plan de Acción para la Igualdad: entre mujeres y hombres de la UAB 2013-2017” [http://www.uab.cat/doc/DOC\\_PlaAccio2013-17\\_OI\\_ca](http://www.uab.cat/doc/DOC_PlaAccio2013-17_OI_ca) (documento en lengua catalana).

### **6.2.1.1 Surgimiento de los sectores de formación: del IDES a la *Unitat de Formació i Innovació Docent***

La unidad de Innovación Docente en la Educación Superior (IDES) fue creada en el año 2003 con la misión de promover la docencia de calidad en la UAB, a través del desarrollo y mejora continua de las competencias docentes del profesorado. Además, esta unidad nace en el contexto de la adaptación al Espacio Europeo, donde se había que preparar el profesorado y dar soporte a la implementación de los nuevos grados. Por esto, sus objetivos son:

- mejorar las competencias docentes y de la calidad de grados y másters, promoviendo y apoyando todo el desarrollo de instrumentos para la gestión de las titulaciones;
- contribuir a la implantación de los nuevos grados, proporcionando apoyo y formación a los docentes;
- dar respuestas prácticas a las demandas de la actualidad, adaptadas a la realidad del campus.

El IDES marca un importante cambio en la política de formación de docentes de la UAB, antes conducida por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y que a partir de su creación pasa a tener un *locus* específico, introduciendo la formación de los docentes universitarios y la innovación como ámbitos prioritarios de la política institucional. Así, el ICE ha quedado encargado de la formación continua del profesorado de nivel secundario.

En inicios del año 2013, sin embargo, ocurrió un proceso de reorganización de las estructuras de soporte a la docencia y la cualidad y el IDES desaparece como unidad estructural y las actividades antes realizadas por este sector pasan a ser realizadas por la Unidad de Formación e Innovación, bajo la responsabilidad del Vicerrectorado de Calidad, Docencia y Ocupabilidad.

### **6.2.1.2 Estructura y organización del sector de formación**

Antes de los cambios estructurales comentados previamente, el IDES contaba con una coordinadora general y otros tres funcionarios, responsables por las áreas de formación, innovación y soporte administrativo.

El espacio físico ocupado por el IDES queda en el mismo edificio del Rectorado de la UAB, muy cercano al ICE. La actual Unidad de Formación e Innovación Docente no cuenta con un coordinador propio, sino que es el propio Vicerrectorado que la gestiona desde la Oficina de Calidad Docente (OQD), la cual posee otras dos unidades vinculadas: la Unidad de Programación y Acreditación Universitaria y la Unidad de Evaluación de la Calidad. De este modo, la formación pasa a ser un aspecto



directamente relacionado a la calidad docente, al lado de la evaluación y de la acreditación universitaria.

Se entiende que más allá de la optimización de las actividades formativas, el proceso de reducción de las unidades estructurales ocurrió debido a la reducción de los recursos presupuestarios y a los consecuentes cambios en las prioridades de la nueva gestión de la universidad.

Sin embargo, como nuestro trabajo de campo fue realizado antes de estos cambios, nos centraremos en el análisis de la estructura, organización y los proyectos de formación vigentes durante la gestión del IDES, considerando que muchas de las acciones de formación siguen siendo realizadas, a pesar de los pronunciados cambios.

### **6.2.1.3 Principales proyectos y actividades de formación**

En el ámbito de la formación docente, el IDES organizaba su oferta formativa de cinco maneras:

*Cursos y talleres:* tenían por base un plan de formación docente, con el objetivo de ofrecer herramientas y recursos para implementar iniciativas de innovación y de mejora de la calidad docente, dentro del marco de la convergencia universitaria europea. Además, el plan también quería potenciar el intercambio y difusión de experiencias de buenas prácticas realizadas por los docentes. Como objetivos específicos, el plan pretendía:

- Reflexionar sobre la formación por competencias y aprender a diseñar las asignaturas utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación que respondan a las exigencias de este modelo de formación.
- Reflexionar sobre el papel de las metodologías activas en el nuevo marco del Espacio Europeo y conocer cómo seleccionar y poner en práctica el abanico de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los objetivos de la asignatura.
- Aportar recursos para la utilización de las TIC como herramientas de apoyo a la docencia.
- Compartir entre el profesorado las experiencias del proceso de adaptación de las titulaciones al EEES, con el propósito de facilitar este proceso e incentivar una mejora constante.
- Desarrollar los recursos necesarios por tal que cada docente elabore su Portafolio o Carpeta Docente, según el modelo ECTS, aplicado a una de las materias de la titulación en la cual se trabaje.

*Jornadas temáticas:* actividades de 2 a 4 horas de duración, donde se hacía la presentación de temas considerados relevantes para los docentes, como: prácticas

externas, evaluación del aprendizaje, innovación docente, trabajo de fin de grado, entre otros, que pretendían captar el interés del profesorado.

*Conferencias:* actividades de 2 horas, donde exponía algún experto sobre temas de relevancia institucional, como evaluación por competencias, nuevas titulaciones, etc. Se han realizado tres conferencias durante los años 2009-2010.

*Formación a medida:* actividades organizadas de acuerdo con las características y necesidades específicas de los departamentos o facultades, cuya duración y contenidos dependían de la demanda. El IDES disponía de un formulario on-line para que los departamentos pudieran solicitar las actividades que necesitaban.

Además, existe un *programa de acreditación en Formación Docente en Educación Superior* (FDES), una de las principales actividades desarrolladas por el IDES y prácticamente la única que sigue vigente actualmente, a pesar de los cambios estructurales ocurridos a inicios del 2013. El FDES tiene por objetivo potenciar las competencias docentes del profesorado de la Universidad, respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización de estrategias y recursos didácticos y el sistema de evaluación de los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Es un curso de formación semipresencial, con duración aproximada de un año y medio, cuyas actividades están concentradas en el período que los docentes tienen menos docencia, es decir, durante los meses de enero-febrero y junio-julio.

Está dirigido, preferentemente, a los profesores que llevan menos de cinco años realizando docencia en la UAB (profesorado novel). El programa de formación comprende algunos temas, como: la docencia en el nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje, el discurso oral, evaluación de los aprendizajes, experiencias de innovación docente, planificación docente y observación de pares.

En el ámbito de la innovación docente articulada con la formación existen los Grupos de de Innovación Docente en la Educación Superior (GI-IDES) que fueron creados desde el inicio del IDES con el propósito de tener grupos de interés activos y permanentes de investigación sobre temas de innovación docente, que generasen aportaciones a la comunidad universitaria sobre su tema de trabajo. Fueron creados trece grupos basados en temáticas diferentes y al inicio participaban en media diez docentes por grupo, siendo que este número variaba según los intereses del profesorado.

Los grupos precisaban tener un coordinador y un equipo de profesores preferentemente de áreas científicas diferentes, para potenciar la interdisciplinariedad. Los profesores interesados en formar un GI tendrían que enviar un proyecto de innovación que sería evaluado por el IDES; caso aprobado, los docentes involucrados recibirían un reconocimiento por su participación, lo que luego les serviría para su promoción; el grupo recibía también una aportación económica de 900 euros para empezar las

actividades de coordinación. Los materiales producidos por los grupos también serían publicados en formato papel o digital.

Estas iniciativas se han debilitado con la disminución de las subvenciones para la formación de nuevos grupos y con el desaparecimiento del propio IDES; de todos modos, ha constituido una importante estrategia de participación de los docentes y ha contribuido a la autoformación de los mismos.

### **6.2.2 Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)**

La Universidad Politécnica de Catalunya fue fundada oficialmente en 1971, a partir de la agrupación de varios institutos técnicos estatales existentes en Barcelona desde el siglo XIX. Inicialmente se llamaba Universidad Politécnica de Barcelona (UPB), reuniendo diversas escuelas técnicas de ingeniería y arquitectura localizadas en la provincia de Barcelona.

Su fundación ocurre un año después de la promulgación de la Ley General de Educación y de financiamiento de la reforma educativa que establecía que las universidades tendrían autonomía académica y administrativa, pudiendo elegir su sistema de enseñanza, docencia e investigación, así como controlar la gestión de los centros y servicios. Por lo tanto, era más propicio para las escuelas poder disfrutar de esta posibilidad de autonomía, frente a las claras señales de agotamiento del régimen autoritario. En 1984, un año después de promulgada la LRU que da paso a la elaboración de los estatutos de la universidad, la UPB pasa a denominarse UPC, debido su implantación regional.

De este modo, la UPC es una institución especializada en los ámbitos de la ingeniería, la arquitectura y las ciencias. Su misión es formar personas y profesionales competentes, con capacidades y habilidades para enfrentarse a los retos presentes y futuros. Con sus 23 escuelas y facultades esparcidas por ocho ciudades de Catalunya, es una institución tecnológica de referencia que mantiene importantes colaboraciones con el sector productivo de la región, poniendo en valor la investigación básica y aplicada, transfiriendo tecnología y conocimiento a estos sectores.

Además, como parte de su política de excelencia, la UPC mantiene importante relación con entidades científicas y educativas internacionales, siendo la universidad europea con mayor número de programas Erasmus Mundus y que ocupa las primeras posiciones en varios rankings internacionales.

Algunas cifras del año académico 2012-2013 indican que la UPC posee:

- 28.804 estudiantes de grado
- 2.410 estudiantes de máster

- 2.680 estudiantes de doctorado
- 1.861 estudiantes de formación permanente
- 1.469 personal de administración y servicio (PAS)
- 2.431 personal docente e investigador (PDI)

Entre los docentes, un 24% son mujeres y están en su mayor parte en las categorías de PDI- Contratado como Profesoras Colaboradoras y Lectoras.<sup>30</sup>

### **6.2.2.1 Surgimiento del sector de formación: ICE-UPC**

El Instituto de Ciencias de la Educación de la UPC comenzó a funcionar de manera regular en 1998, a pesar de que, desde 1991 ya había empezado a desarrollar un Programa de Formación para la Función Docente del Profesorado universitario, “orientado fundamentalmente a la iniciación en la práctica docente, al análisis de los principales modelos de enseñanza-aprendizaje y a la formación de profesores reflexivos” (Palomero, 2003, p.25). Desde entonces viene trabajando en el ámbito de la formación de los docentes de la institución y es interesante notar que en una universidad de carácter eminentemente tecnológico, la vertiente de formación psicopedagógica del profesorado universitario tenga se desarrollado por anticipado.

En los estatutos de la UPC, el ICE es definido como una unidad académica que contribuye a la calidad docente por medio de la formación del profesorado y de la mejora docente. La misión del ICE es promover la mejora de la calidad en el servicio que la UPC ofrece a la sociedad, contribuyendo al desarrollo profesional del personal docente e investigador (PDI). Sus objetivos son:

- Conseguir la consolidación del ICE como órgano cercano y útil para la mejora de la actividad académica.
- Dar apoyo y asesoramiento efectivos para el aseguramiento de la calidad en las cuestiones vinculadas al diseño de las titulaciones, el desarrollo de la formación y la tarea docente del profesorado.
- Incidir en la mejora de la docencia aprovechando e incrementando las potencialidades que nos ofrecen los recursos tecnológicos.
- Ser centro de referencia para el profesorado de la UPC y de secundaria para la innovación y la búsqueda educativas en el ámbito de la tecnología y las ciencias.
- Lograr un modelo de organización funcionamiento que permita lograr los objetivos del Plan Estratégico del ICE con garantías de calidad.

---

<sup>30</sup> Informaciones retiradas de: [http://dades.upc.edu/?op=mostrar\\_indicador&any=2011&index=5.13.3](http://dades.upc.edu/?op=mostrar_indicador&any=2011&index=5.13.3)

Además, el ICE colabora desde su vertiente pedagógica en la manutención de la plataforma virtual Athenea, basada en Moodle, ofreciendo formación para potenciar el uso de esta herramienta entre los docentes.

En 2005 fue lanzado un nuevo Plan de formación para la UPC, determinando que el ICE sería la ventanilla única de la formación y en que ámbitos se tendría que encajar la formación, es decir, de acuerdo con los diferentes ámbitos de actuación del Personal Docente e Investigador: docencia, investigación y transferencia de resultados, dirección y coordinación, riesgos laborales y extensión universitaria.

### **6.2.2.2 Estructura y organización del sector de formación**

El ICE divide sus tareas en tres sectores principales: a) un sector dedicado al profesorado no universitario, que cuida de los programas de formación continua (máster y postgrado) direccionados a este público; b) un sector dedicado a la innovación docente, que está conectado con otras unidades y proyectos de la universidad, como el campus virtual *Athenea* y la *Factoria* de recursos audiovisuales; y c) un sector dedicado al profesorado UPC, que organiza los programas de formación inicial y continua del profesorado universitario, así como el programa de acogida, las ayudas a la formación externa, esta última suprimida en el año 2012 debido al plan de contención presupuestaria que ha reducido la financiación de diversos sectores de la universidad.

En cuanto a los recursos humanos, posee un equipo directivo formado por cuatro personas y otros 12 profesores asociados que dan soporte a las actividades pedagógicas y contacto con las unidades. Cuenta con 18 funcionarios (PAS), que ofrecen soporte a la gestión administrativa del sector.

El ICE busca trabajar en colaboración con otras unidades de la UPC; como el servicio de lenguas, comunicación y biblioteca, etc. Además, existe una figura importante, conocida como “interlocutor ICE”, que sería un docente de cada unidad designado por las coordinaciones para hacer de contacto directo con el sector. No se trata de algo obligatorio ni está regulado por la UPC, pero suele ser un importante “canal de comunicación” entre el ICE y las facultades.

### **6.2.2.3 Principales proyectos y actividades de formación**

*ProFI*: Programa de Formación Inicial, existe desde 1998 y se dirige principalmente al profesorado recién incorporado a la UPC, aunque está abierto a todo el profesorado que a lo largo de su carrera quieran incorporar nuevas técnicas y estrategias docentes. El objetivo del ProFI es ofrecer una formación pedagógica básica, eminentemente práctica, coherente con el modelo educativo europeo y que permita al profesorado el desarrollo, mejora e innovación de su actuación docente. Los temas considerados relevantes para la docencia en el ProFI son: cómo hablar en público, metodologías activas, planeamiento de las asignaturas, evaluación de los aprendizajes y portafolio docente. Además, posee

una actividad opcional de análisis de la práctica docente, a través de la observación o grabación de una clase. El *programa de observación de pares* pretende reunir profesores de áreas científicas diferentes, para que observen las aulas unos de los otros y se evalúen mutuamente. El de grabación permite que el profesor analice su propia práctica, a través de este recurso audiovisual. En el año académico 2012-2013 el ProFI ha dado lugar a un nuevo plan de formación inicial basado en competencias de acuerdo al proyecto interuniversitario desarrollado por el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD)<sup>31</sup>, un grupo de estudios constituido por miembros de los ICEs y otros sectores de formación de diferentes universidades catalanas.

*PIDU-Programa de Formación: Práctica e Innovación en docencia universitaria:* comienza a funcionar en 2013 con una duración de 150 horas y el objetivo de proporcionar herramientas para que los profesores logren alcanzar el perfil docente conocido por las universidades catalanas, a través de un estudio conjunto realizado en el año 2010-2011 y coordinado por el GIFD. El PIDU posee seis módulos de formación con 25 horas de formación (1 ECTS) y que se pueden realizar de modo independiente, de acuerdo con la disponibilidad de los docentes. La parte presencial es de 10 horas donde se propone que los contenidos sean profundizados de modo práctico, es decir, considerando la realidad y la aplicación de este contenido en la práctica docente. El PIDU prevé el acompañamiento de asesores para ayudar a los participantes en el proceso de mejora. Los módulos de formación pretende trabajar las siguientes competencias docentes diagnosticadas como más importantes en el Estudio supra citado: comunicativa, metodológica, planificación, trabajo en equipo, interpersonal e innovación docente.

*Formación continua:* se trata de actividades que pretenden contribuir al desarrollo profesional de los docentes, siendo que algunas veces son organizadas por iniciativa del ICE y otras en colaboración con las unidades, según las demandas o necesidades diagnosticadas por ellas.

*Plan de acogida:* viene a presentar al profesorado novel algunos aspectos esenciales de la institución, como la estructura funcional, los órganos de representación, el modelo docente y el plano de investigación institucional, los recursos disponibles, régimen laboral, actividades académicas, entre otras. Además organiza un Manual de acogida con todas las informaciones consideradas esenciales para el desarrollo de la actividad académica de los docentes.

*Los Grupos de Interés y el proyecto RIMA:* otra importante línea de trabajo del ICE-UPC son los Grupos de Interés (GI) formados por profesores que se reúnen periódicamente para compartir experiencias y aprendizajes relacionados a algunos

---

<sup>31</sup> Este Grupo fue fundado en el 2009 y está constituido por docentes y representantes de todas las universidades públicas catalanas; su objetivo principal es identificar y definir las competencias docentes del profesorado universitario atendiendo a los retos planteados por el EEES para la formación docente. Mayores informaciones pueden ser encontradas en el artículo de Torra Bitlloch et al. (2013).

temas de interés común. Se espera que estos Grupos favorezcan la participación del profesorado de la UPC en actividades de innovación y que estos estén dispuestos a participar en la formación, información y asesoramiento a la comunidad académica, como referentes en su campo de actuación. Actualmente existen 17 Grupos en actividad y que cuentan con una participación significativa de profesores de la institución. Además, existe también el proyecto RIMA (*Recerca i Innovació en Metodologies d'Aprenentatge*) que se inició en el año 2007 como una propuesta estratégica para consolidar las redes de profesores y hacer más visible la innovación docente desarrollada por la UPC, potenciando así la participación de los docentes en actividades de innovación e investigación. Es interesante percibir como una universidad que se dedica sobre todo a las áreas tecnológicas, busca además trabajar valores pedagógicos y humanísticos importantes por medio de algunos Grupos de Interés como el GRAPAU (Grupo de Interés en Aprendizaje Autónomo), GIAC (Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo) y el grupo VISCA (Valores, Igualdad, Sostenibilidad, Cooperación, Accesibilidad).

### **6.2.3 Universitat Rovira i Virgili (URV)**

La Universidad Rovira i Virgili es una universidad joven, creada oficialmente en 1991, por aprobación del Parlamento de Catalunya, pero posee centros con más de 40 años de existencia, desde la época en que funcionaba como una extensión de la Universidad de Barcelona. Posee doce centros y facultades, distribuidos por diferentes ciudades de la provincia (Tarragona, Reus, el Vendrell, Terres del'Ebre).

La URV se autodefine como “universidad de referencia en Catalunya y en el Espacio Europeo por la calidad de la docencia, la apuesta por la formación continua y la excelencia en la investigación, el desarrollo y la innovación”.

La aprobación del de *Pla Estratègic de Docència* (PLED) en 2003 impulsó el proceso de adaptación de la URV a las demandas del EEES, estableciendo nuevas acciones, metodologías y adoptando un modelo docente centrado en el estudiante y en el modelo de aprendizaje por competencias y considerando a los profesores como principal motor de cambios en la institución. Sus objetivos generales son tres:

- Implantar un modelo docente orientado al aprendizaje y centrado en el alumno.
- Aumentar la eficacia y eficiencia de la URV en los procesos de formación de titulados.
- Conseguir la integración de la URV al proceso de armonización europea.

De este modo, la URV asume poner centralidad en el proceso de armonización de los sistemas universitarios europeos, tomando como objetivo conseguir una formación de

máxima calidad, orientada a la adquisición de conocimientos y competencias que garanticen la incorporación al mundo profesional. Para esto, ha implantando nuevas titulaciones, ha introducido nuevas metodologías y colocado el estudiante como centro de la actividad académica.

Algunas cifras del año académico 2012-2013 indican que la URV posee:

- 11.728 estudiantes de grado
- 1.020 estudiantes de máster
- 1.114 estudiantes de doctorado
- 3.558 estudiantes de formación permanente
- 640 personal de administración y servicio (PAS)
- 921 personal docente e investigador (PDI)

Datos del Observatorio de la Igualdad de esta universidad revelan que en el año 2010 el porcentaje de mujeres era de 43,4% (56,6% hombres). El personal docente e investigador a tiempo completo suman 594, representando un 65% del total.

### **6.2.3.1 Surgimiento del sector de formación: ICE**

El ICE de la URV fue creado en 1991, el mismo año de fundación de la URV. En aquel momento inicial, sus actividades tenían por foco la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado de otros niveles de educación; a partir del 1999 el Instituto comienza a organizar sistemáticamente, por medio de un plan de formación, actividades dirigidas a los docentes universitarios. De acuerdo con las normativas de la URV, el ICE tiene como funciones la innovación educativa y la formación pedagógica del profesorado, por medio de la organización de cursos de especialización, además de promover investigaciones educativas, difundirlas y aplicarlas, de modo a informar, asesorar y asistir técnicamente el profesorado y la universidad.

De este modo, el trabajo del ICE está concentrado en tres áreas: formación, innovación e investigación, de modo que el Instituto está comprometido con la mejora de la formación y con el desarrollo institucional.

Además, en el contexto de la URV es importante mencionar la existencia de un *Servei de Recursos Educatius* (SRE) que desde el 2002 ofrece soporte a la incorporación de las TIC a la docencia universitaria y asume en 2003 la responsabilidad ampliada de colaborar en todos los procesos asociados a la mejora docente, organizando junto con el ICE encuentros de formación para los profesores de diferentes centros y facultades, con el propósito de adaptarlos a los cambios y difundir las estrategias tecnológicas y metodológicas establecidas para la implementación del Espacio de Europeo de Educación Superior (EEES) en la Universidad.



Conscientes de que las acciones de formación del profesorado, aunque cuenten con el soporte del SRE, son planificadas desde el ICE, centraremos nuestra atención en el trabajo que realiza este Instituto en el campo de la formación.

### **6.2.3.2 Estructura y organización del Sector de Formación**

La sede del ICE-URV se localiza en el campus Sescelades, en el mismo edificio que alberga la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FCEP). Trabaja en dos frentes diferentes: Formación universitaria, que cuida de la parte de formación de los docentes universitarios y no universitaria, que trabaja a nivel de formación de profesorado de secundaria.

Cuando a los recursos humanos, el ICE cuenta con 11 funcionarios, de los cuales cuatro personas llevan actualmente la parte de formación e innovación universitaria, contando con el director del sector, un técnico responsable de la formación y dos personas de soporte, entre ellos técnicos informáticos y administrativos.

### **6.2.3.3 Principales proyectos y actividades de formación**

Actualmente el ICE posee dos frentes principales de actuación en el área de la formación e innovación universitaria:

*Curso de Especialista en Docencia Universitaria (CEDU)*: se trata de un curso interuniversitario que pretende contribuir con la mejora de la docencia, por medio de una formación que capacite para afrontar los retos del Espacio Europeo de Educación Superior. El curso de 30 créditos (aproximadamente 750 horas) posee siete módulos que son ofrecidos a lo largo del año académico y se basan en cuatro competencias básicas: 1) ejercer como docente en la universidad europea del siglo XXI; 2) diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje, según las necesidades formativas de los estudiantes universitarios; 3) innovar en la práctica docente universitaria; 4) utilizar estrategias comunicativas necesarias para la docencia. Los siete módulos que conforman el curso son:

- La docencia en la universidad
- Procesos de enseñanza y aprendizaje
- Metodologías docentes
- Recursos virtuales
- Estrategias Comunicativas
- Evaluación
- Portafolio Docente

Para los docentes que no puedan hacer el curso completo existe la posibilidad de hacerlo por módulos, que pueden ser acreditados posteriormente para aquellos que quieran cursar el curso completo y obtener el certificado del curso.

*Plan de Formación del Personal Docente e Investigador (PROFID)*: este plan está dirigido al personal docente de la universidad y tiene por referencia los planos estratégicos generales de la universidad. Dentro del PROFID están tres programas:

- *Plan general de formación*: es un plan de carácter institucional que incluye actividades anuales de formación permanente como cursos, talleres, seminarios de trabajo, etc. cuyos objetivos son: facilitar el acceso y crear una cultura de formación permanente de modo a mejorar la calidad de la docencia, investigación y gestión. Los temas abordados giran en torno a seis ejes: docencia universitaria, herramientas de trabajo docente, EEES, desarrollo docente e investigador, salud y prevención de riesgos laborales, gestión universitaria.
- *Plan específico de formación*: se basa en las demandas específicas de los departamentos y centros de la universidad, con el propósito de dar respuesta a las necesidades específicas de los diferentes colectivos de la universidad.
- *Ayudas para el desarrollo de acciones de formación externa y de lenguas terceras*: se trata de acciones de incentivo que pretenden facilitar el desarrollo profesional docente, por medio de la movilidad a otras instituciones y adquisición de experiencias significativas para la comunidad universitaria.

Vemos así que el ICE posee una oferta variada y flexible de formación permanente, que intenta ajustarse a las necesidades e intereses, disponibilidad de los docentes universitarios.

### **6.3 Las universidades y el sistema educativo brasileño**

Presentamos aquí un breve histórico, estructura y organización del sistema universitario brasileño, reportándonos a los gobiernos que marcaron las políticas implementadas durante los últimos años. También pondremos atención en la relación de estas políticas con la agenda educativa transnacional y buscaremos las referencias a la formación docente universitaria. Al final, contextualizamos cada una de las universidades paulistas y presentamos un sucinto análisis comparado.

#### **6.3.1 Breve recorrido histórico**

Tratar del sistema universitario brasileño implica remontar al histórico reciente de la Educación Superior (ES) en este país. La tardía universidad brasileña, constituida durante la primera mitad del siglo XX, posee especificidades históricas que precisan ser observadas antes de cualquier análisis sobre la educación superior brasileña (Minto, 2006). La primera data del 1920, cuando se crea la Universidad de Rio de Janeiro y a esta se siguieron varias otras, la mayoría a partir de la junción de diferentes escuelas superiores que existían a la época.

En 1931, se promulgó el “Estatuto de las Universidades Brasileñas”, que trató de establecer una organización institucional, que antes no existía (Bastos, 2007, p.100).

De acuerdo con Aprile y Barone (2008) durante la “Revolución de 1930”, son registrados dos proyectos de universidad (*Universidade de São Paulo* y *Universidade do Distrito Federal*) con ideales liberales-progresistas de autonomía, producción de conocimiento desinteresado y formación de individuos críticos y cultivadores de la libertad, ideales que no se consolidarán debido a la presión de los sectores conservadores, entre ellos la Iglesia y el propio Estado.

En la década de 1960, el movimiento estudiantil defendía una reforma universitaria progresista, cuya principal bandera era la democratización del acceso a la educación superior (Aprile y Barone, 2008). Este proceso fue interrumpido por la dictadura militar, la cual ha instituido otra Reforma Universitaria (Ley 5.540/68) que imponía directrices a la producción del conocimiento y al proceso de investigación a ser realizado por las universidades brasileñas, por medio de un acuerdo entre el Ministerio de la Educación y Cultura (MEC) y la *United States Agency for International Development* (USAID). Según Aprile y Barone (ídem), la legislación de la dictadura rompe con el *modelo neohumboldtiano*, pues pasa a los cursos de postgrado la responsabilidad por el desarrollo de investigaciones, siendo la formación de pregrado destinada a formar los cuadros profesionales para atender a las demandas del modelo económico, con foco en el mercado y en la separación entre enseñanza e investigación.

La Reforma de 1968 quedó marcada en la historia de la educación superior en Brasil, al convocar el sistema a “ofrecer soporte a la modernización, flexibilidad administrativa y

formación de recursos humanos de alto nivel para el desarrollo del país” (Bastos, 2007, p.100). Contradictoriamente, en este periodo, el régimen ha expulsado grandes intelectuales del país, por oponerse al modelo impuesto.<sup>32</sup>

La Constitución de 1988 marca la reapertura política en Brasil después de 21 años de dictadura militar (1964-1985). En su artículo 205 afirma que la educación es un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia, siendo promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, pretendiendo el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo.

Sobre las universidades, el artículo 207 de la Constitución afirma que éstas gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera e patrimonial, obedeciendo al principio de “indissociabilidad” entre enseñanza, investigación y extensión. De esta forma, la autonomía universitaria se refiere a la elección de los contenidos y métodos utilizados, bien como a la auto-organización y a la gestión de los recursos que les son destinados.

La inseparabilidad entre enseñanza (docencia), investigación y extensión es considerada el “trípode” que sostiene a las universidades públicas brasileñas, una conquista del movimiento de los educadores y que constituye un importante reto para las mismas.

El breve histórico de las universidades brasileñas está completamente entrelazado con los movimientos económicos, políticos y sociales de cada época, por lo tanto, permeado por conflictos de clase y disputas de poder que en cada momento van a traducirse en demandas, modelos y tendencias conforme los diferentes intereses en juego.

### **6.3.2 Estructura y organización**

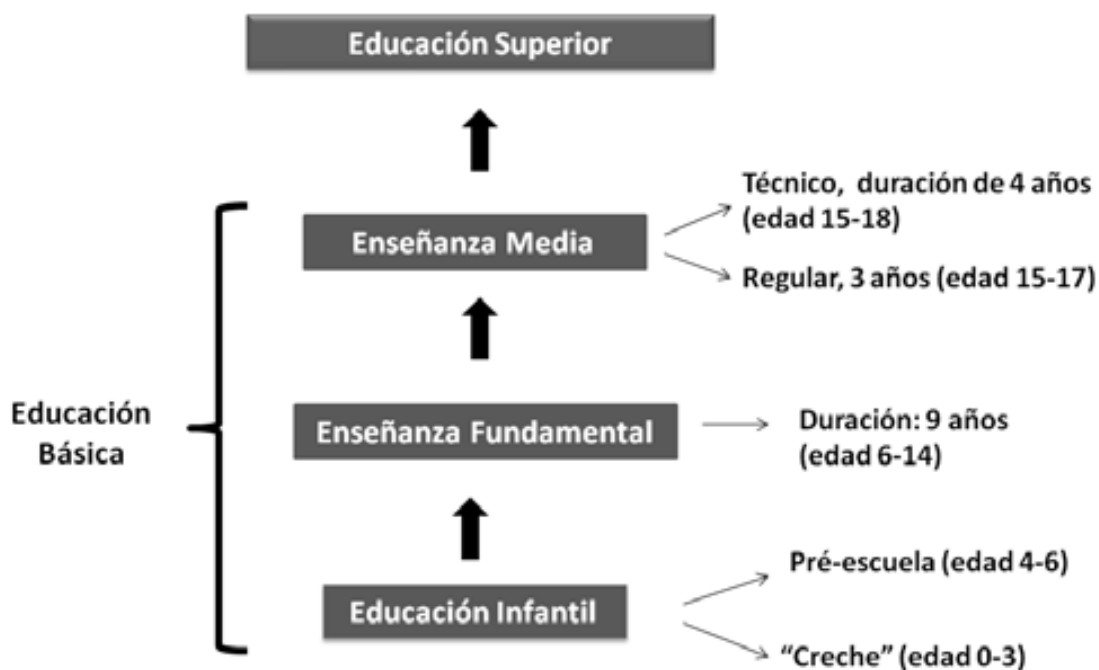
El sistema educativo brasileño actual se constituye de algunos niveles y modalidades instituidos por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB Ley n. 9394/96):

- educación básica, formada por la educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media;
- educación superior.

---

<sup>32</sup> El Acto Institucional número cinco (AI-5), una de las medidas más duras del periodo, fue instituido en el mismo año de la Reforma Universitaria y restringía las libertades individuales, permitiendo el encarcelamiento de personas consideradas sospechosas para el sistema.

Figura 7 - Etapas del Sistema Educativo Brasileño



Fuente: Elaboración propia.

Según la legislación, las instituciones de educación superior (IES) pueden clasificarse como:

- *Públicas*: las instituciones creadas, mantenidas y administradas por el Poder Público;
- *Comunitarias*: las instituciones cuyas mantenedoras son constituidas por fundaciones o asociaciones instituidas por personas físicas o jurídicas de derecho privado, sin finalidad lucrativa, con o sin orientación confesional o filantrópica y que incluya mayoritaria participación de la comunidad y del Poder Público local o regional en sus instancias deliberativas; o
- *Particulares*: las instituciones de derecho privado mantenidas y administradas por personas físicas o jurídicas de derecho privado, con o sin finalidades lucrativas.

En cuanto a su organización y prerrogativas académicas, las instituciones de educación superior pueden ser clasificadas como universidades, centros universitarios o facultades.

El diferencial que posee las universidades con relación a las otros tipos de institución de educación superior es cumplir con las tres tareas fundamentales comentadas anteriormente (enseñanza, investigación y extensión), ofrecer más de diez cursos que contemplen diferentes áreas del conocimiento y poseer como mínimo 50% de docentes con título de *mestre* o doctor.

Según la LDB, la educación superior comprende cursos secuenciales por campo de saber<sup>33</sup>, programas de grado (graduação) y de postgrado (pós-graduação) *latu senso* y *stricto senso*, además de los cursos de extensión.

**Tabla 9 - Estructura de la Educación Superior en Brasil**

Nível	Grados	Títulos
Superior	Graduação (Grado)	Bacharelado
		Bacharel
		Licenciatura
		Licenciado
	Pós-graduação (Postgrado)	Especialización y Perfeccionamiento
	Mestrado	Mestre
	Doctorado	Doctor

Fuente: Adaptado del “Informe OEI-MEC”, 2006.

Sobre el acceso, tradicionalmente son las mismas instituciones de educación superior que deciden sobre los criterios y normas de selección y admisión de los estudiantes. La forma más conocida de selección es el “*Vestibular*” que se compone por pruebas escritas y de habilidad, que evalúan la capacidad de los estudiantes para cada curso. Estos exámenes suelen ser muy concurridos en las universidades públicas, por tener mejor reconocimiento y prestigio, además de ofrecer cursos gratuitos (excepto cursos de extensión y especialización pagos).

Sin embargo, en los últimos años el Consejo Nacional de Educación estableció nuevas reglas de acceso a la enseñanza superior. Con esto, el “*vestibular*” deja de ser la única puerta de entrada para la universidad. El *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), por ejemplo, tiene sido adoptado como prueba de ingreso por muchas instituciones e por programas de inclusión (OEI/MEC, 2006).

Aunque en los últimos años se haya adoptado una serie de políticas para democratizar el acceso a las IES, el problema de la desigualdad reside en otros niveles de enseñanza, ya que la educación básica pública cuenta con escasos recursos. De acuerdo con Bernheim y Chauí, “*o desafio do acesso equitativo não pode ser resolvido aumentando meramente a matrícula no nível superior, pois as causas fundamentais da desigualdade residem, na verdade, nos níveis precedentes da educação*” (2008, p.27).

Otro tema importante son las acciones afirmativas o las políticas de “igualdad” de oportunidades, que han impulsado algunas universidades del país a adoptar sistemas de cuotas que facilitarían el acceso a los grupos sociales históricamente marginalizados,

<sup>33</sup> Estos cursos tienen duración de dos años y se dividen conforme la finalidad: algunos son de formación específica, más ligados a las demandas del mercado laboral; otros permiten la complementación de los estudios.

como los afro descendientes e indígenas; además, debido al bajo porcentaje de estudiantes de escuelas públicas que logran acceder a la universidad pública, las cuotas también se han extendido a este grupo<sup>34</sup>.

Para Brandão (2005, p.97-98) la implementación del sistema de cuotas en las universidades brasileñas trata de la consecuencia y no de la causa efectiva del problema, ya que la mejoría de la calidad de la educación básica garantizaría condiciones más igualitarias de acceso a los grupos marginalizados.

A continuación, hablaremos de los principales cambios y reformas implementadas en la Educación Superior, de acuerdo con diferentes gobiernos que ocuparan la presidencia en las últimas dos décadas.

### **6.3.3 El gobierno FHC**

Cuando hablamos de los años 1990, nos remitimos especialmente al gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002), notoriamente marcado por las tendencias neoliberales. En este periodo la educación brasileña se ha orientado según las políticas internacionales, basándose especialmente en la “receta” de modernización del Banco Mundial. Las políticas educativas tuvieron por referencia tres ejes principales:

- *Descentralización*: que significaba la transferencia de responsabilidades a los niveles más locales de gobierno (Estados y Municipios);
- *Focalización*: pues el Gobierno Federal se ha centrado, sobre todo, en la universalización de la enseñanza fundamental y allí focalizaba los recursos (dejando la educación infantil y superior descubiertas);
- *Privatización*: se abrió un amplio espacio para la expansión del mercado educativo, especialmente en la educación superior.

El proceso de reformas en la Educación Superior Brasileña se va a intensificar durante este periodo. La Ley 9.131/1995 reformuló las bases del Consejo Nacional de Educación y creó condiciones para la expansión del sistema, frente a la creciente demanda. La reforma tenía tres ejes principales: flexibilidad, competitividad y evaluación. En cuanto al último ítem, este marco legal encuadró la necesidad de evaluar y acreditar periódicamente las instituciones, mediante su desempeño, por lo cual se instituyó el *Exame Nacional de Cursos* (ENC), también conocido como “*Provão*”. Esta política evaluativa fue muy criticada por la comunidad académica, por ser una evaluación puntual y basada exclusivamente en el rendimiento individual de los estudiantes al final del curso. De este modo, no consideraba la globalidad del proceso

---

<sup>34</sup> Esta situación llevaba a un proceso que llamamos de “inversión perversa” en la transición de los estudiantes de la escuela media a la universidad, ya que los estudiantes de escuelas privadas tenían mayor posibilidad de acceder a las plazas de las universidades públicas, mientras a los estudiantes de las escuelas públicas (grupos sociales menos privilegiados) no restaba más que ir a las universidades privadas, caso pudiesen pagar por los estudios.

evaluativo y contribuía al *ranking* de las instituciones, estimulando la competitividad entre ellas.

La promulgación de la LDB en 1996 instituyó algunas tendencias en la educación superior brasileña, como la diversificación del sistema, pues además de las Universidades y de los Institutos Superiores, ha creado nuevas figuras jurídicas, como los Centros Universitarios y las Facultades Integradas, lo que facilitaría la expansión y libertad de creación de nuevos cursos en instituciones no universitarias. Por consecuencia, ha abierto el camino para la actuación de empresas educativas y ampliación de este nuevo mercado.

En 1998 fue reglamentada por el MEC una ordenanza que previa la realización de cursos de grado a distancia. Para ofrecer educación a distancia, las instituciones deberían solicitar autorización del Ministerio y del Consejo Nacional. Se abre aquí una gran polémica sobre la garantía de la calidad de la formación profesional en cursos cuyos estudiantes no estaban presentes. Por otro lado, debido a las dimensiones del país y escasez de instituciones en algunas regiones, la educación a distancia era, muchas veces, la única forma de extender a las comunidades más lejanas el acceso a la formación de nivel superior.

En 1999 fue creado el Fondo de Financiamiento de la Enseñanza Superior (FIES), con el objetivo de rellenar los cupos ofertados por las instituciones de educación superior privadas. Este programa financiaba los estudios superiores de estudiantes sin condiciones de pagar los costes de su formación, que estuviesen regularmente matriculados en instituciones privadas inscriptas en el programa.

En el 2001 fue aprobado el Plan Nacional de Educación (PNE) que establecía metas para los próximos 10 años. El plan construido por la sociedad civil y por el movimiento de los educadores tuvo sus principales metas vetadas por el gobierno, como en el caso de la ampliación de los recursos para el 7% del PIB. Con medidas como ésta, el gobierno daba claros señales de que realmente pretendía impulsar la expansión y la “democratización” del acceso a la Educación Superior por medio de la iniciativa privada.



### **6.3.4 El gobierno Lula**

El cambio de gobierno ha ocasionado algunas rupturas y continuidades en la política de educación superior. El gobierno Lula ha demostrado apertura al escuchar algunas reivindicaciones de la comunidad académica, instituyendo por ejemplo, un nuevo Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), un proceso que contempla aspectos como enseñanza, investigación y extensión, responsabilidad social, gestión y cuerpo docente, por lo tanto, encierra una visión más amplia de evaluación<sup>35</sup>.

Pero la gran bandera de la política de Lula ha sido el *Programa Universidade para Todos* (PROUNI), implantado oficialmente en el 2005 y en torno al cual existe mucha polémica. Si por un lado el programa ofrece becas a los estudiantes de baja renta en instituciones privadas, ampliando sus posibilidades de formación, por otro destina directamente los recursos públicos para el empresariado, promoviendo la iniciativa privada en lugar de aumentar las vacantes en las instituciones públicas. La mayor reivindicación del movimiento estudiantil y de los educadores actualmente pasa a ser “dinero público para la educación pública”. Esto evidencia también una clara aproximación entre público y privado, un pacto que ya había sido iniciado en el gobierno anterior.

El proceso de reforma en marcha actualmente fue introducido por el Proyecto de Ley 7200/2006, que destaca el tema de la expansión del sistema y la posibilidad de las universidades reestructuraren los cursos de grado, organizándolos en ciclos. El Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 instituye el *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI), que tiene como principal objetivo ampliar el acceso y la permanencia en la educación superior, por medio de una reestructuración de las instituciones ya existentes. El Programa asume las siguientes directrices:

- Reducción de las tasas de evasión, ocupación de plazas ociosas y aumento de vacantes de ingreso, especialmente en el período nocturno;
- Ampliación de la movilidad estudiantil, con la implantación de regímenes curriculares e sistemas de títulos que posibiliten la construcción de itinerarios formativos, mediante el aprovechamiento de créditos y la circulación de estudiantes entre instituciones, cursos y programas de educación superior;
- Revisión de la estructura académica, con reorganización de los cursos de grado y actualización de metodologías de enseñanza-aprendizaje, buscando la constante elevación de la calidad;

---

35 Informaciones retiradas de: [http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article)

- Diversificación de las modalidades de grado, preferencialmente no centradas en la profesionalización precoz y especializada;
- Ampliación de políticas de inclusión y asistencia estudiantil;
- Articulación del grado con el postgrado y de la educación superior con la educación básica.

De esta forma, las acciones del programa contemplan la ampliación de la oferta de cursos de grado, la promoción de innovaciones pedagógicas y el combate a la evasión, con el propósito de disminuir las desigualdades sociales en el país. Según informaciones del MEC, con este Programa, el Gobierno Federal ha adoptado medidas para retomar el crecimiento de la educación superior pública, creando condiciones para que las universidades federales promuevan la expansión física, académica y pedagógica de la red. Los efectos de esta iniciativa pueden ser percibidos por los expresivos números de la expansión, iniciada en el 2003 y con previsión de conclusión hasta el 2012.

Según Filho (2010), una comparación entre los dos segundos mandatos de ambos presidentes, muestra que entre 1998 e 2003, segundo mandato FHC, hubo 158.461 nuevas matrículas; entre 2007 e 2010, segundo mandato Lula, fueron 478.857 nuevas matrículas registradas en las universidades federales. Esto ha ocurrido, en parte, por la creación de 14 nuevas universidades federales durante todo el gobierno (2003-2010) y debido a la expansión de las universidades existentes por medio de la construcción de nuevos campus; asimismo, esto no ha impedido el crecimiento del sector privado.

De esta forma, podemos constatar que la política educativa emprendida por el gobierno Lula y que tiene continuación con la actual presidenta Dilma Rousseff ha intentado “conciliar” los intereses de diferentes segmentos sociales, tanto del sector privado cuanto del sector público.

### 6.3.5 Tendencias en el financiamiento y embates entre público y privado

A pesar del cambio de gobiernos, el financiamiento de la educación siguió en la década de 2000 el mismo nivel que tenía en los 1990, en torno a los 4% del PIB. Actualmente, el país invierte 4,3% del PIB en educación, pero una de las metas previstas para el próximo PNE es la ampliación progresiva a los 7%, meta esta que había sido vetada por FHC en el 2001.

Durante el gobierno FHC, inúmeros análisis apuntaban para un crecimiento abrupto de las instituciones de educación superior y se ha hecho una clara opción por la expansión de las matriculas en la esfera privada.

Entre los años 1994 y 2000, verificase un aumento de 38% de IES en el país, montante en el cual las privadas presentaron crecimiento de 58%, mientras las públicas presentaron una disminución de 23% (Sguissardi apud Aprile y Barone, 2008, p.5).

Así, en el año 2000, de un total de 1.180 instituciones, sólo 71 eran públicas, las otras se dividían en: 884 IES aisladas, 140 Centros Universitarios y/o Facultades Integradas y 85 universidades privadas, en que más de 60% tenían finalidades lucrativas (ídem).

La política neoliberal de los años 90, claramente influenciada por el Banco Mundial, ha permitido un crecimiento muy rápido de la iniciativa privada en la Educación Superior brasileña. Pero esto no ha cambiado mucho en la última década: datos del 2009 sobre las matriculas en cursos de grado presenciales muestran que 56,6% de las matrículas están en el sector privado; 26,4% en instituciones públicas y un 17% en instituciones confesionales o comunitarias.

La tabla n.10 muestra las matrículas en la Educación Superior en Brasil por esfera administrativa:

Tabla 10 - Número de matrículas en los cursos de grado presenciales, Brasil

Esferas	1991	1995	2000	2005	2009
<b>Federal</b>	320.135	367.531	482.750	579.587	752.847
<b>Estatal</b>	202.315	239.215	332.104	477.349	480.145
<b>Municipal</b>	83.286	93.794	72.172	135.253	118.176
<b>Privado</b>	959.320	1.059.163	880.555	1.753.184	2.899.763
<b>Confesional</b>	0	0	926.664	1.507.783	864.965
<b>TOTAL</b>	1.565.056	1.759.703	2.694.245	4.453.156	5.115.896

Fuente: INEP, Brasil.

Se puede observar que en dos décadas fue muy substancial el aumento de la matrícula total, aunque este crecimiento sea significativamente mayor en la esfera privada y comunitaria/confesional.

Un análisis sobre el porcentaje de matrículas en la esfera pública (federal, estatal y municipal) y no pública (privadas y comunitarias) muestra que la proporción de matrículas en la esfera pública fue cayendo en la última década (debido a una mayor expansión del sector privado), siendo que actualmente casi  $\frac{3}{4}$  de las matrículas están en la esfera privada y confesional:

**Tabla 11 - Porcentaje de matrículas por esfera administrativa, Brasil**

<b>Esferas Administrativas</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2009</b>
Pública	32,92%	26,77	26,40%
No pública	67,08%	73,23	73,60%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del MEC/Inep

Debido a la diversificación de la oferta de educación superior, podemos observar que la mayor parte de las matrículas privadas en Brasil no está localizada en universidades, pero en facultades aisladas y centros universitarios.

**Tabla 12 - Instituciones de Educación Superior por Organización Académica, según la Categoría Administrativa (Pública y Privada) - Brasil 2011**

<b>Categoría Administrativa</b>	<b>Total General</b>		<b>Organización Académica</b>							
	Total	%	Universidad	%	Centros Universitarios	%	Facultades	%	IFs y Cefets*	%
Total	2.365	100	190	8,0	131	5,6	2.004	84,7	40	1,7
Pública	284	100	102	36	7	2,5	135	47,5	40	14
Privada	2.081	100	88	4,2	124	6,0	1.869	89,8	-	-

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del MEC/Inep.

Nota: IF: Institutos Federais; Cefet: Centros Federais de Educação Tecnológica.

A pesar de todos los esfuerzos, la demanda por educación superior es creciente: datos del INEP del 2009 muestran que habían en total más de 6 millones de candidatos a los exámenes de entrada (el llamado “vestibular”) en todo el país. De estos, solamente cerca de 1,5 millones han podido ingresar en alguna institución de educación superior, lo que demuestra que si el gobierno no asume una política educativa fuerte y clara en este sector, seguramente seguirá permitiendo que la educación superior sea tratada como un mercado muy “provechoso” para la iniciativa privada.

Esta relación entre público y privado ha sido muy debatida en los últimos años, especialmente porque vemos que las fronteras entre público y privado están cada vez más difusas. Esto ha abierto espacio para la construcción de colaboración entre estas esferas, que en Brasil son conocidas como “*Parcerias Público-Privado*” (PPPs), y esto afecta radicalmente a las dinámicas dentro del sistema educativo. Al interior de las universidades públicas brasileñas es algo muy corriente la presencia de fundaciones y empresas privadas, que ofrecen materiales y servicios y en cambio direccionan y sacan provecho de gran parte de la producción académica.

### **6.3.6 Legislación en sintonía con la agenda internacional y transnacional**

En los últimos años, la educación brasileña ha seguido los parámetros y recomendaciones internacionales, especialmente en lo que respecta a la expansión de matrículas y democratización de los sistemas. La LDB (Ley 9394/96) en su artículo 87, previa la construcción del *Plano Nacional de Educação* (PNE), con directrices y metas para los diez años siguientes, en sintonía con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990.

Con relación a la Educación Superior, el marco es la Conferencia Mundial de la UNESCO realizada en 1998, donde se ha tratado sobre los principales desafíos para la Educación Superior del siglo XXI (Bernheim & Chauí, 2008, p.29-30):

- Desafío cuantitativo, que implica la expansión de las matrículas y del acceso.
- Desafío cualitativo de mejorar la calidad y la permanencia.
- Desafío de la relevancia o pertinencia de los estudios.
- Desafío del equilibrio entre enseñanza, investigación y extensión.
- Desafío de mejorar la administración de la educación superior y planeamiento estratégico.
- Desafío de la internacionalización de la educación superior, por la naturaleza global del conocimiento.

El informe de la OEI y del Ministerio de la Educación (OEI/MEC, 2006) muestra que en el 1999 apenas 7,7% de la población brasileña entre 20 y 24 años frecuentaban la educación superior, una de las menores tasas del mundo y que imponía un gran reto al país a la entrada del siglo XXI. En 2011, los datos del MEC apuntan para una cobertura de 17% entre los jóvenes de 18 a 24 años de edad.

Según Bernheim y Chauí (2008), la educación superior sigue siendo un privilegio en gran parte de los países de América Latina, donde en media 18% de los jóvenes en edad de frecuentar la Educación Superior (entre 18 y 24 años) están efectivamente matriculados.

Como hemos visto anteriormente, en Brasil se va implementar a partir del 2008 un amplio programa de expansión de vacantes (REUNI), cuya meta era aumentar este porcentaje para 17% hasta el 2012, lo que efectivamente ha logrado. Asimismo, el Plan Nacional de Educación (PNE) pretende llegar a 33% de la población de 18 a 24 años matriculados en la educación superior hasta el año 2020.

Aunque estos datos no sean todavía muy satisfactorios, el informe anual de la OCDE (*Education at a Glance 2011*) ha elogiado el esfuerzo del sistema educativo brasileño en cuanto al aumento de las matrículas en los últimos años.

Según noticiario sobre el informe de la OCDE *Education at a Glance 2011* (el cual por primera vez incluyó los datos de Brasil), entre los 30 países con datos disponibles, Brasil ha registrado mayor crecimiento en las inversiones públicas por cada estudiante de los niveles fundamental y medio (121% entre 2000 y 2008). Sin embargo, en el caso de la educación superior las inversiones no acompañaron el aumento en la cantidad de matrículas, que fueron expandidas en un 57% en este período, lo que hizo con que los gastos con estudiantes de universidades acabasen por disminuir un 6%.<sup>36</sup>

Además, el informe de la OCDE ha mostrado que en la realidad brasileña hace una gran diferencia tener un diploma de nivel superior, ya que repercute significativamente en los salarios de los profesionales, alcanzando aumentar hasta un 156% su valor.

### **6.3.7 Sistema universitario paulista**

El Estado de São Paulo (ESP) es una unidad federativa que se destaca en el territorio nacional por concentrar gran parte de la actividad económica del país, es considerada polo industrial, financiero y científico, manteniendo importantes universidades públicas. Este Estado concentra casi la mitad de las matrículas de educación superior del país (tanto matrículas públicas como privadas) siendo que todavía hay gran demanda por atender. Como unidad federativa, posee un grado importante de autonomía, pero la legislación estatal debe obedecer los principios colocados por la Constitución Federal y por la LDB. El gobierno del ESP posee una secretaria de Enseñanza Superior<sup>37</sup> que se encarga de legislar sobre las universidades de este territorio.

En São Paulo, el Gobierno del Estado asigna presupuesto global para las universidades estatales<sup>38</sup> destinado a garantizar el ejercicio efectivo de esta autonomía, con base en un porcentaje del Impuesto sobre Circulación de Mercaderías y Servicios (ICMS) fijado anualmente en la Ley de Directrices Presupuestarias, que se transmite a las instituciones

---

<sup>36</sup> Noticia relacionada: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,15385655,00.html>

<sup>37</sup> Informaciones disponibles en: <http://www.ensinosuperior.sp.gov.br>

<sup>38</sup> Actualmente son cuatro las universidades mantenidas con los fondos estatales; además de las tres mencionadas aquí, está la *Universidade Virtual do Estado de São Paulo* (UNIVESP), esta última creada en 2008 y que funciona en la modalidad semi-presencial.

doceavas partes mensuales. La distribución de este porcentaje entre las tres universidades - actualmente fijado en el 9,57% - es decidida por el Consejo de Rectores de las Universidades del Estado de São Paulo (Cruesp), así como la política salarial (Decreto N° 29.582/89).

La autonomía didáctica garantiza la organización de la enseñanza, la investigación y la extensión; la autonomía administrativa la posibilidad de auto organización y la regulación de las actividades relacionadas; la autonomía de gestión financiera garantiza la utilización de los fondos públicos sólo con el propósito de alcanzar la función pública que orienta sus actividades. En este sentido, la autonomía permite que cada una de las tres universidades adopte, individualmente y sin ninguna interferencia por parte del gobierno, las decisiones que favorezcan, por ejemplo, líneas de investigación, trabajo en progreso, mejoras en la infraestructura y la creación o el mantenimiento de ciertos cursos áreas del conocimiento.

Las universidades paulistas son reconocidas en todo territorio nacional por su calidad y por poseer mejores condiciones materiales y de recursos humanos. Así como en el caso de las universidades catalanas, las paulistas tienen larga vocación investigativa, siendo responsables por gran parte de la producción científica nacional (más de 60%).

La excelencia de estas universidades públicas, sobre todo en la investigación se debe en gran parte por contar con una importante agencia de fomento, la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP), que destina anualmente una significativa cantidad de recursos para becas y proyectos de investigación.

En los últimos años las universidades paulistas fueron afrontadas al reto de la expansión de las plazas y capacidad de matrícula de nuevos estudiantes. Este tema fue discutido inicialmente por un Fórum Universitario constituido en 1999 y que lanzó el libro *Mais vagas com qualidade – o desafio do ensino superior no Brasil*, cuyas ideas basaron el programa REUNI, mencionado anteriormente.

### **6.3.8 La formación del profesorado universitario en la legislación brasileña y paulista**

Con respecto a la formación de los docentes universitarios, no encontramos en la legislación federal ni estatal muchas referencias sobre el tema, lo que deja a entender que este tema queda a criterio de las mismas instituciones universitarias, una vez que la autonomía didáctica y de gestión les permite tomar decisiones en este ámbito. Aun así, las leyes estipulan algunos requisitos mínimos para el ejercicio del magisterio superior.

El artículo 66 de la LDB trata sobre la formación de docentes de este nivel y determina que éstos deben ser formados en cursos de postgrado “lato” o “stricto sensu”<sup>39</sup>. También instala la exigencia legal mínima de 30% docentes formados en cursos de postgrado stricto sensu.

Al no exigir una formación específica para la docencia, la legislación deja en abierto la posibilidad de que profesionales de diferentes ámbitos puedan actuar en la educación, sin la experiencia y formación debidas en el campo de la docencia.

Pimenta y Anastasiou (2002) ponen en debate la paradoja de que en la sociedad globalizada, caracterizada por la pérdida de empleabilidad, la profesión de profesor universitario está en crecimiento, aspecto este que exige un debate serio sobre la necesaria profesionalización de este campo.

Estas autoras apuntan dos cuestiones muy relevantes y recurrentes en el contexto brasileño: a) las universidades al seleccionar sus docentes no requieren muchas veces preparo en el campo de la docencia, por considerar que basta dominar el campo científico donde cada profesor actúa; b) en muchas instituciones no es suficiente la experiencia docente del profesional en su área específica, pues predomina el desprecio y desconocimiento científico sobre los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (ídem, p. 36-37) ya que el foco de muchas instituciones es justamente la investigación, no la enseñanza en sí misma.

Aunque la necesidad de una formación específica no esté presente de modo claro en la legislación brasileña, existen algunas iniciativas de formación pedagógica de docentes universitarios, las cuales han sido potenciadas sobre todo en los últimos años en el caso de las universidades paulistas.

Analizando algunos documentos producidos por el *Forum de Pró-reitores de Graduação*, vimos que este tema estaba presente en las discusiones desde finales de los años 80, inicios de los 90.

---

<sup>39</sup> El postgrado “lato sensu” comprende programas de especialización e incluyen cursos designados como MBA - Maestría de Negocios; el postgrado “stricto sensu” incluye cursos de maestrado y doctorado (carrera académica) abiertos a graduados que cumplan con las exigencias de las instituciones educativas.



Acreditamos que é tempo de discutir responsabilidades pela formação do professor universitário, até pelo caráter mobilizador que ele apresenta. Certamente, não há apenas um caminho. Entretanto, acreditando que educação é processo e, se se faz na caminhada histórica, não é possível relegar a fundamental necessidade de trabalhar pedagogicamente junto com o professor em serviço. Este deve ser um valor assumido pelas instituições universitárias, especialmente num momento em que tanto se fala em autonomia e em avaliação. A qualidade do fazer universitário passa, sem dúvida, pela condição de, seriamente, estar sempre se educando (Fernandes, 1998, p. 96).

De este modo, la preocupación por la pedagogía universitaria y por la formación permanente de los profesores y profesoras universitarias está presente en las discusiones e iniciativas de algunos grupos e instituciones brasileñas desde hace algunos años, aunque todavía no esté contemplada formalmente en los marcos legales.

## **6.4 Las universidades paulistas participantes en el estudio**

### **6.4.1 Universidade de São Paulo (USP)**

La Universidad de São Paulo es la más antigua universidad pública del Estado, establecida en 1934 con el objetivo de coordinar el conocimiento científico producido por las diversas facultades ya existentes. Es actualmente la mayor universidad pública del país, con cerca de 88.000 estudiantes y una de las mayores de América Latina. Posee diversas unidades didácticas en siete ciudades diferentes (Ribeirão Preto, Bauru, Lorena, São Carlos, Piracicaba, Pirassununga y São Paulo), cuatro museos, cuatro hospitales y numerosas bases científicas, incluso en otras regiones del país.

Su objetivo es ofrecer enseñanza de calidad y formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad que les circunda.

Las nuevas exigencias de la globalización han llevado a la USP a acelerar el proceso de internacionalización de la docencia y la investigación, por esto está muy dedicada a establecer convenios y colaboraciones con centros de investigación de todo el mundo. Su búsqueda por excelencia se refleja en la clasificación en diversos rankings mundiales, según los cuales constituye la mejor institución de educación superior de América Latina y una de las más importantes del mundo.

Segundo el Anuario Estadístico de 2012, la USP posee:

- 58.303 estudiantes de pregrado
- 28.498 estudiantes de postgrado (siendo 13.863 Mestrandos y 14.662 Doctorandos)
- 16.837 técnicos administrativos
- 5.860 Docentes (siendo 62,34% hombres y 37,66% mujeres)

Del total de docentes, 99,13% posee título de doctor o superior y 86,66% trabaja a tiempo completo en la institución, características éstas que van a ser muy similares en las otras universidades públicas paulistas.

#### **6.4.1.1 Surgimiento de los sectores de formación: GAP y CAP**

Las primeras iniciativas de formación pedagógica de docentes datan del año 2002, momento de creación de un Grupo de Apoyo Pedagógico (GAP) en el campus de Ribeirão Preto de la USP. Con esto ya se notaba un clima de interés de algunas unidades y grupos de profesores en repensar su propia didáctica y práctica pedagógica, pero hasta aquel momento eran iniciativas locales, sin respaldo institucional.

La institucionalización de estas iniciativas se va a consolidar en el año 2004 (Ordenanza Interna Pró-G 04/2004). Tal ordenanza instituye también un Grupo de Trabajo de Apoyo Pedagógico del Consejo de Pregrado (GAP Central) formado por los coordinadores de los GAPs y por lo menos un miembro del Consejo de Pregrado. Este tenía el objetivo de unificar las demandas y propuestas de los GAPs de las unidades y la adhesión a estos grupos era voluntaria, de modo que algunos GAPs se han desarrollado más que otros en el transcurso del tiempo.

En el año 2006 el GAP-Central pasa a llamarse Comisión de Apoyo Pedagógico (CAP), con la idea de reforzar las iniciativas de valoración del trabajo docente en las enseñanzas de grado. Es interesante notar que ambas iniciativas, GAP y CAP fueron institucionalizadas durante las gestiones de profesoras de la Facultad de Educación en la *Pró-Reitoria de Graduação (PRG)*, órgano del rectorado responsable de las cuestiones relacionadas a las enseñanzas de pregrado<sup>40</sup>, sensibilizadas con el tema de la formación pedagógica de los docentes universitarios.

La CAP tiene como objetivo crear espacios de desarrollo pedagógico para los profesores de la Universidad de São Paulo y valorar las actividades relacionadas a la enseñanza de pregrado, incentivando y apoyando a los docentes para renovar y profundizar sus conocimientos con el fin de mejorar la calidad de la educación.

La actual administración está dedicada a la organización y realización de los Cursos de Pedagogía Universitaria para la formación continua de los docentes de la universidad. Además, dedícase a la planificación de investigaciones sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y a la elaboración de un plan de actividades de formación, con especial atención a la formación de los coordinadores de curso.

---

<sup>40</sup> Según informaciones de la página web de la USP, la PRG se centra principalmente en el nivel de pregrado (bacharelados y licenciatura). El Consejo de Pregrado (COG) establecerá directrices para orientar la acción de la Universidad en pregrado y garantizar, a través de la evaluación periódica, la calidad y la pertinencia de sus programas. Fuente: [http://www.prg.usp.br/?page\\_id=55](http://www.prg.usp.br/?page_id=55)

#### **6.4.1.2 Estructura y organización del sector de formación**

La Comisión de Apoyo Pedagógico está formada por los coordinadores de los Grupos de Apoyo Pedagógico (GAPs) que actúan en las unidades. Se calcula que existe actualmente 16 GAPs activos en diferentes facultades de la USP. A pesar de esto, la CAP cuenta actualmente con un número reducido de profesores y coordinadores de curso actuando en la organización de las actividades, entre ellas están dos coordinadores generales y una secretaria. No posee un espacio físico propio, siendo que las reuniones y otras actividades acostumbran ocurrir en donde se encuentra el rectorado, más precisamente en el espacio que abriga la *Pró-Reitoria de Graduação* (PRG).

En el inicio, justamente por la falta de personal que pudiera dedicarse integralmente a las actividades de formación al interior de la universidad, se decidió por la contratación de una persona especializada en procesos formativos en la educación superior para el desarrollo de acciones de formación. También se han destinado recursos para llevar a cabo la formación con los/las profesores/as interesados/as y para la reproducción de los materiales necesarios para los cursos.

En el 2010, inicio de una nueva gestión de la PRG, se decide cambiar el modelo de realización de los cursos, que antes contaban con la asesoría de una profesora especialista en pedagogía universitaria, y se ha optado por estrechar la colaboración entre la CAP y los/as profesores/as de la Facultad de Educación (FE).

#### **6.4.1.3 Principales proyectos y actividades de formación**

Entre los principales proyectos de formación está el *Curso de Pedagogía Universitaria*, creado en 2007 y dirigido a profesores interesados en perfeccionar su actividad docente. También en esta línea se han desarrollado los *Seminarios de Pedagogía Universitaria*, con realización mensual, donde se discutía temas relacionados con el análisis del contexto sociocultural en el que la universidad está involucrada, conocimientos pedagógicos, condiciones institucionales, docencia en la enseñanza superior, entre otros. Los seminarios estuvieron acompañados de los textos de apoyo publicados originalmente en los *Cadernos de Pedagogia Universitaria*<sup>41</sup> además de otras publicaciones importantes que registran el proceso de creación y desarrollo de los seminarios.

El Curso de Pedagogía Universitaria fue concebido para ser una actividad anual con 240 horas de duración, se constituía de encuentros mensuales de 4 horas de duración y 16 horas de actividades no presenciales, que se podrían hacer individualmente o en grupo. Para la certificación se exigía participación en 85% de las actividades previstas.

---

<sup>41</sup> Los materiales están disponibles en la página web: [http://www.prg.usp.br/?page\\_id=619](http://www.prg.usp.br/?page_id=619)

Hasta el momento fueron celebrados quince seminarios y tres Cursos de Pedagogía Universitaria; se calcula que durante el periodo de 2007 a 2009 participaron aproximadamente 500 docentes de la institución, lo que representa un 10% de este colectivo.<sup>42</sup>

El Curso de Pedagogía Universitaria fue creado a partir de la preocupación por estar en sintonía con los cambios sociales y su impacto en la universidad, incentivando el desarrollo de acciones de formación centradas en la discusión sobre los desafíos actuales de la acción educativa en la vida académica, en el desarrollo profesional de los docentes, en la investigación sobre la enseñanza y en el acto de aprender. Se ha estructurado en cuatro ejes principales:

- Educación Superior en Brasil y en la USP
- Identidad y Profesionalización Docente
- Directrices Curriculares Nacionales y Proyecto Político Pedagógico
- Fundamentos Teóricos y Metodológicos para la ES

Además, el Curso buscaba dar cuenta de los siguientes temas: Currículo LDB, Directrices Curriculares, Proyecto Político-Pedagógico, Coordinación pedagógica de curso, Reorganización del Currículo, Procesos de “Ensinaje” (Enseñanza-Aprendizaje), Programas de Aprendizaje, Trabajo individual y colectivo, Autonomía del estudiante, Evaluación e Identidad docente.

#### **6.4.2 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**

La Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) fue fundada en 1966 en plena dictadura militar de Brasil (1964-1985). Una importante característica de esta universidad es que no ha resultado de la simple unificación de otras facultades o unidades ya existentes, sino que se crea a partir de una idea que abarca cursos y unidades que alcanzaban las diferentes áreas del conocimiento.

El proyecto de instalación de la Unicamp tenía por finalidad responder a la creciente demanda de personal cualificado en el Estado de São Paulo, una región del país que ya en los años 1960 tenía el 40% de la capacidad industrial de Brasil y el 24% de la población económicamente activa del país. Además, su carácter internacional está presente desde su fundación, cuando más de 200 profesores extranjeros de diferentes áreas y de las mejores universidades del mundo fueron invitados a trabajar.

Actualmente la universidad cuenta con tres campus: Campinas, Limeira y Piracicaba.

---

<sup>42</sup> Datos y estimativas recogidos por medio de las entrevistas con responsables.

La Unicamp realiza el 15% de la investigación académica de Brasil y mantiene el liderazgo entre las universidades brasileñas con respecto a las patentes y el número de artículos publicados por habitante al año en revistas indexadas. Su vocación por la investigación se puede comprobar por la cantidad de programas y de estudiantes de postgrado que posee, número bien más elevado que el de estudiantes de pregrado.

Datos del anuario estadístico 2012 indican que esta institución posee:

- 18.026 estudiantes de pregrado
- 22.824 estudiantes de postgrado (siendo 5.249 de Mestrado y 5.984 de Doctorado, 8.281 de Especialización y 3.310 estudiantes especiales)
- 7.878 técnicos administrativos
- 1.739 docentes (siendo 62,34% hombres y 37,66% mujeres)

Según informaciones de la misma universidad, 98% de los docentes poseen titulación de doctor o superior y 89% actúa en régimen de dedicación exclusiva.

#### **6.4.2.1 Surgimiento del sector de formación: (EA)<sup>2</sup>**

El Espacio de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje fue creado en 2010, iniciando sus actividades en 2011. El Pró-Rector de Pregrado (como Vicerrector de Pregrado) que ha aprobado la creación del proyecto era docente de las ciencias exactas, de ahí la explicación para la “fórmula matemática” que es la sigla de este sector: (EA)<sup>2</sup>.

Éste surge como órgano de apoyo, de modo que, aunque esté vinculado al rectorado, no se trata de una iniciativa centralizadora ni pretende que las acciones de formación docente sean obligatorias, pasando por encima de las autonomías de cada instituto. El sector se apoya en el trabajo voluntario, de libre adhesión, esperando la participación de toda la comunidad y respetando la autonomía de cada unidad.

El (EA)<sup>2</sup> fue diseñado para apoyar las actividades de pregrado y congrega las discusiones del área, especialmente dirigida a los nuevos métodos de enseñanza, nuevos planes de estudio y los nuevos parámetros de la enseñanza impartida en otros países. Al mismo tiempo, el Espacio debe apoyar a los docentes a usar nuevas metodologías y técnicas, elaborar nuevos contenidos educativos y estimular nuevos proyectos de pregrado. El Espacio tiene por objetivo:

- Apoyar la creación y difusión de un sistema unificado de evaluación para toda la universidad, con el objetivo proporcionar datos semestrales sobre la enseñanza de pregrado, así como proporcionar acciones continuas que permitan valorar el aprendizaje y la enseñanza.
- Promover y difundir eventos en los ámbitos de la educación, enseñanza, pedagogía y evaluación de la educación superior.

- Proporcionar apoyo y servicios para ayudar a los docentes en la mejora continua de su actividad docente.
- Proporcionar asistencia a las acciones académicas y administrativas dirigidas a la recaudación de fondos e inversiones para la innovación y la mejora de la educación de pregrado.

#### **6.4.2.2 Estructura y organización del sector de formación**

El (EA)<sup>2</sup> está localizado en una zona central del campus de Barão Geraldo (Campinas, SP), en el llamado Ciclo Básico, espacio donde disciplinas de varias áreas son ofrecidas, por lo tanto, se considera que está más cercano al profesorado y al alumnado.

El Espacio está dividido en tres núcleos que trabajan de modo integrado: Núcleo de Enseñanza, Núcleo de Evaluación y Núcleo de Proyectos. Posee un coordinador general y otros tres coordinadores, uno para cada núcleo. Además cuenta con un equipo de cuatro técnicos administrativos, entre ellos está una secretaria y un técnico informático.

El plan de trabajo 2013-2017 estipula cinco programas, que son los ejes de su actuación:

- *Evaluación de la enseñanza de grado*: se centra en el programa de evaluación de grado y en desarrollar subsidios teóricos y de discusión para perfeccionar los instrumentos de evaluación, de modo que puedan auxiliar el proceso decisorio.
- *Perfeccionamiento de la docencia universitaria*: implica realizar acciones junto a los docentes y que visen la mejoría de las condiciones de enseñanza de grado; implica cinco proyectos: planeamiento de las condiciones de enseñanza; ruedas de conversa; apoyo al trabajo docente; promoviendo la autonomía de los estudiantes y construcción de un acervo didáctico pedagógico del (EA)<sup>2</sup>.
- *Acción Interdisciplinar*: este proyecto se encarga de promover acciones que aproximen los docentes de diferentes áreas del conocimiento, incentivando acciones comunes, que extrapolen los currículos de los cursos y promuevan innovaciones curriculares.
- *Acogida de nuevos docentes*: pretende colaborar en la adaptación de los nuevos docentes y asesorarlos en las actividades de planeamiento, acompañando su trabajo durante los primeros meses de trabajo.
- *Valoración de la docencia*: prevé acciones que subsidien la creación de una política de valoración de la docencia de grado.

Dentro de cada uno de estos proyectos/frentes de trabajo se encajan algunos proyectos y actividades de formación, como las que describiremos a seguir.

### 6.4.2.3 Principales proyectos y actividades de formación

Las actividades dirigidas a los docentes universitarios suelen tener el formato de *workshops* o talleres, de modo a propiciar una participación más activa de la comunidad. Hay también actividades conocidas como “Aulas Magistrales”, donde algún especialista expone sobre un tema de relevancia para los docentes. Por lo general son actividades puntuales, que tratan de temas específicos como: evaluación formativa, interdisciplinaridad, incorporación de las TIC en la enseñanza, etc.

Actualmente el (EA)<sup>2</sup> se dedica a desarrollar los siguientes proyectos:

- *Programa de Evaluación del Pregrado (PAG)*: el objetivo es diagnosticar e identificar los principales aspectos de la enseñanza de grado actual (fuertes/sensibles) y señalar acciones inmediatas para alcanzar la excelencia de la enseñanza de pregrado, con el apoyo de las unidades.
- *Proyecto “Interdisciplinas”*: es una plataforma para la integración de propuestas, que pueden ser presentadas por docentes y estudiantes, que tiene como objetivo generar una oferta de disciplinas con carácter interdisciplinar para todos los cursos de grado. El (EA)<sup>2</sup> hace el contacto entre los docentes interesados en ofrecer “interdisciplinas” e intenta buscar otros docentes interesados en participar.
- *Todos pueden enseñar, todos pueden aprender (TOPE)*: se trata de un proyecto de cursos informales de corta duración, en que toda la comunidad académica puede participar, sea impartiendo, sea asistiendo a los cursos. La participación es voluntaria y no vale créditos. Los cursos son ofrecidos en horarios de pausa (hora de la comida o antes de las clases) de modo a ocupar los espacios ociosos de la universidad.
- *Proyecto Entre Amigos*: Ofrece apoyo a la formación de grupos virtuales de distintas áreas y conforme los intereses de la comunidad universitaria. Los grupos son auto-gestionados, siendo que el (EA)<sup>2</sup> se encarga de gestionar la plataforma virtual y la difusión.

Además, el sector organiza y difunde los encuentros de perfeccionamiento didáctico de los estudiantes que participan del Programa de Práctica Docente (*Programa de Estágio Docente* - PED) y Programa de Apoyo Docente (PAD) de la institución, con el objetivo de preparar los estudiantes de pregrado y posgrado para llevar a cabo sus actividades de acompañamiento y apoyo a los docentes de la casa.

Vemos así que las actividades de formación promovidas por el sector no se destinan solamente a los profesores, sino a la comunidad universitaria como un todo.

Dentro del proyecto/eje de valoración de la docencia, existen además algunas iniciativas incentivadas desde el Rectorado y apoyadas por el (EA)<sup>2</sup>, como el Premio de

Reconocimiento Docente (*Prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicação ao Ensino de Graduação*) - una práctica vigente también en las otras universidades estudiadas - y convocatorias de ayudas de intercambio e internacionalización, para que los/las profesores/as puedan conocer experiencias docentes innovadoras en otras universidades extranjeras y replicarlas.

### **6.4.3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)**

Creada oficialmente en 1976, en plena dictadura militar de Brasil, la UNESP fue resultado de la fusión de diferentes institutos y facultades dispersas por el interior del Estado de São Paulo, que en su mayoría databan de los años 1950 y 1960. Había en esta época una preocupación por el desarrollo del interior paulista, lo que ha creado la demanda de expansión del conocimiento especializado a las ciudades del interior. Actualmente posee 34 unidades académicas, situadas en 24 ciudades diferentes y además es responsable por tres colegios técnicos que ofrecen 71 carreras de nivel medio.

Según su Plan de Desarrollo Institucional de 2009, la UNESP tiene como objetivo permanente la creación y transmisión del saber, del arte y de la cultura, apoyándose para esto en la “indissociabilidade” entre enseñanza, investigación y extensión universitaria, en la autonomía didáctico-científica administrativa y de gestión y en una formación pública, gratuita y de calidad, que forme ciudadanos críticos y capacitados para el ejercicio de la investigación y de las diversas profesiones.

Debido a su distribución geográfica y su compromiso con la democratización de la enseñanza, es una de las universidades públicas que más ha expandido su atención a las capas populares, con una preocupación por atender a los estudiantes de escuelas públicas, especialmente a través de la implantación de programas de cuotas.

La peculiaridad de la UNESP es que es la única universidad pública presente en prácticamente todo el territorio paulista, tal distribución geográfica de las actividades impone un importante uso de los recursos tecnológicos y de la Educación a Distancia, que permitan desarrollar actividades entre sus diferentes campus.

Según el Anuario Estadístico de 2012, la UNESP presentaba las siguientes cifras:

- 35.666 estudiantes de grado
- 11.043 estudiantes de postgrado (mestrado y doctorado)
- 994 estudiantes del convenio con la Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo)
- 7.073 Funcionarios



- 3.553 Profesores (3.730 en 2013)

Del total de docentes, 41% son mujeres y 87% trabaja a tiempo completo en la institución. El aumento del número de estudiantes y docentes entre los años 2012 y 2013 confirma el proceso de expansión que ésta y las otras universidades paulistas vienen experimentando en los últimos años.

#### **6.4.3.1 Surgimiento de los sectores de formación: NAP y CENEPP**

La institucionalización de las primeras acciones y sectores de formación en la UNESP se da en el año 2000, a pesar de que algunos responsables afirman que la preocupación por esta cuestión ya existía mucho tiempo antes en algunas unidades<sup>43</sup>.

Por caracterizarse como una universidad multi-campus, debido a su estructura y distribución por el territorio paulista, han surgido iniciativas de formación que hasta poco tiempo se restringían a algunas facultades que las consideraban necesarias. Es el caso del NAP, *Núcleo de Apoio Pedagógico*, creado en el año 2000 dentro de la Facultad de Medicina de Botucatu (FMB). El NAP fue creado con el objetivo de:

- elaborar una propuesta de evaluación continua de la enseñanza médica en la institución;
- apoyar técnica, material y financieramente los cambios necesarios para la mejora de la enseñanza;
- estimular la capacitación docente para el aprendizaje de innovaciones metodológicas y para el desarrollo de investigación en educación médica y ampliación de los espacios de enseñanza en el Sistema Único de Salud (SUS).

El éxito de los Talleres de Metodología de la enseñanza impartidos a los docentes de los cursos de Medicina y Enfermería, organizados por el NAP, así como la organización de algunas actividades de formación pedagógica en la Facultad de Ciencias de Bauru, llamaron la atención de los órganos centrales de la universidad.

De este modo, la *Pró-Reitoria de Graduação* (PROGRAD), órgano del rectorado responsable por las cuestiones relacionadas a la enseñanza de pregrado, decide implementar en el 2006 un programa de *Oficinas de Estudos e Práticas Pedagógicas* (OEP), considerando las demandas de los coordinadores de curso. En el año de 2008 durante el I Fórum de Estudos y Práticas Pedagógicas los participantes asumen la necesidad de contar con acciones más sólidas y permanentes, influyendo en la institucionalización de un Núcleo de Estudos y Práticas Pedagógicas (NEPP, resolución UNESP 45/2008).

---

<sup>43</sup> En la década de 1990 había un grupo llamado “Grupo de Estudos sobre el Desarrollo de la Enseñanza en la Universidad” (GEDEU) que tenía representación de diferentes unidades de la UNESP, desarrollando mini cursos, palestras y seminarios con foco en la formación pedagógica; este grupo fue precursor de iniciativas como el NAP y el NEPP.

En el año 2012 se amplían las funciones y el reconocimiento del NEPP como espacio de formación, creando así el Centro de Estudios y Prácticas Pedagógicas - CENEPP, cuya finalidad es formar continuamente el profesorado y contribuir a la producción científica en el área de la Pedagogía Universitaria. Según informaciones oficiales, el CENEPP tiene por objetivo:

crear y mantener espacios académicos y sociales para el desarrollo profesional de estrategias y fomento a la formación pedagógica continua de los profesores de la UNESP, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza, la articulación con la investigación, extensión y la construcción de una práctica social emancipadora comprometida con la ciudadanía.<sup>44</sup>

En el año 2011 se decidió homenajear a una de las profesoras que hizo parte el grupo de docentes que inició el programa de formación continuada de docentes en el año 2005, pasando a llamarse *Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves"*. El lema del sector se resume en la siguiente frase: “Lo que nos une es la práctica pedagógica”, de modo que todos los profesores, de las diferentes áreas se sientan incluidos en este proceso.

Podemos observar que el origen de estos sectores de formación está muy conectado con demandas más amplias de la sociedad, así como con estímulos de otras políticas públicas, como es caso de la creación del *Sistema Único de Salud* en Brasil, que ha llevado a la vinculación de fondos para la reestructuración curricular de los cursos del área de salud (caso del NAP) y por la búsqueda de reflexión y por una práctica pedagógica eficaz y conectada a los cambios tecnológicos y metodológicos (caso del NEPP, actual CENEPP).

#### **6.4.3.2 Estructura y organización de los sectores de formación**

El CENEPP posee su sede en la ciudad de Bauru, a una distancia de 400km de la ciudad de São Paulo, cuenta con tres funcionarias administrativas y recibe apoyo directo de la PROGRAD.

El Centro posee un Consejo Pleno (CP), también conocido como Grupo Gestor, cuya misión es ser un órgano consultivo, normativo y deliberativo. Del mismo participan un presidente, un coordinador ejecutivo y su adjunto, dos representantes de los profesores y sus suplentes, once coordinadores de los polos regionales, un representante del personal técnico y administrativo y un representante de los estudiantes. Suman veinte personas, en total.

Las once comisiones locales son representadas por sus respectivos coordinadores de polo y están divididas por región, para respetar la idiosincrasia de cada contexto. Las reuniones del CP son previstas para ocurrir mensualmente en el campus de Bauru para deliberar sobre actividades y otras demandas de los diferentes polos.

---

<sup>44</sup> Fuente: <http://www.ibb.unesp.br/#!/nepp-prograd/apresentacao/>

La sede del NAP está localizada en la ciudad de Botucatu, a 300km de la capital, en el mismo edificio administrativo de la Facultad de Medicina (FMB). En la coordinación están dos docentes de medicina y dos de enfermería. Para el soporte técnico y administrativo cuenta con el trabajo de dos pedagogas, una psicóloga y dos asistentes administrativos.

Actualmente las principales acciones del NAP consisten en la organización de actividades formativas para las profesoras-tutoras de la disciplina de Integración Universidad Servicio Comunidad (IUSC) así como realizar reuniones permanentes con los grupos.

Además, se dedica a seleccionar estudiantes del grado de medicina y enfermería para ser monitores del *Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde/Redes de Atenção*, con el propósito de desarrollar actividades de investigación, bajo la dirección de un profesor y preceptor, destinado a la producción y difusión de conocimientos relevantes en la atención primaria de salud y las actividades de iniciación al trabajo.

### **6.4.3.3 Principales proyectos y actividades de formación**

#### ***Centro de Estudios y Prácticas Pedagógicas (CENEPP)***

En el NEPP, actual CENEPP, el principal proyecto formativo consiste en realizar talleres de estudios pedagógicos (*Oficinas de Estudos Pedagógicos OEP-Básica*) como una propuesta de formación continua para los docentes universitarios. La idea se basaba en “una concepción de educación que subsidia la reflexión permanente en la y sobre la práctica docente en la universidad” (Pinho et al. 2008, p.10).

Los contenidos considerados básicos giran en torno a tres ejes temáticos:

- *Fundamentos de la Educación Superior*: con base en la contextualización y reflexión sobre el papel de la universidad pública en la sociedad, considerando un análisis crítico sobre su historia.
- *Epistemología de la Educación Superior*: basado en la discusión sobre los paradigmas del saber científico y la unidad entre enseñanza-investigación-extensión.
- *Metodología de la Educación Superior*: envuelve la reflexión sobre distintos elementos: la práctica pedagógica y su necesaria articulación con el planeamiento y la metodología de enseñanza; el proyecto pedagógico y los procesos grupales; la relación entre sociedad, educación y tecnología, y los usos de las TIC en la práctica pedagógica.

La duración de los talleres es de 30 horas de actividades presenciales y 60 horas a distancia, sumando 90 horas de formación para la certificación.

En las directrices de este proyecto consta una importante estrategia de trabajo: la labor conjunta del sector con los coordinadores de curso y docentes de cada unidad, creando las figuras de *articuladores y mediadores*. Los articuladores son los coordinadores de curso, que viabilizan todos los trámites administrativos para la realización de los talleres; los articuladores son docentes de cada unidad sensibilizados para la cuestión de la enseñanza, que actúan voluntariamente y coordinan las acciones presenciales y on-line de los talleres, cada articulador suele tener bajo su responsabilidad un grupo de diez docentes. Según la opinión de algunos miembros del Grupo Gestor, el papel de estos actores ha sido fundamental para la concreción de las actividades de formación.

Se preveía que la participación en las actividades de formación debería constar en los informes anuales del profesorado y que fuesen considerados para fines de evaluación docente, pero según las entrevistas realizadas con los responsables, estas cuestiones todavía están siendo negociadas dentro de la institución.

Actualmente el sector se dedica especialmente a los temas relacionados a las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y la realización de actividades sobre nuevas metodologías (*Workshop* sobre Metodologías de la Educación Superior).

### ***Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP)***

Uno de los proyectos más importantes del NAP consiste en dar soporte a la disciplina de Interacción Universidad Servicio Comunidad (IUSC) que surgió en 2003 como un proyecto que pretendía poner en práctica las nuevas directrices curriculares de los cursos de medicina y enfermería.

El proceso de reestructuración curricular ha llevado a una serie de cambios en estas carreras y en el 2007 se consolida el programa IUSC como disciplina. Para la consolidación de los cambios, es importante tener en cuenta algunas políticas de incentivo del Ministerio de Salud para la adecuación a las directrices curriculares.

- 2001 PROMED: *Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas*, lanzado por el Ministerio de Salud (MS), Ministerio de Educación (MEC) y Organización Panamericana de Salud (OPS), cuyo objetivo principal era el de animar a las escuelas de medicina de Brasil a adecuar sus currículos, su producción de conocimientos y sus programas de educación continua a la realidad social y sanitaria de la población y contribuir así a la consolidación del Sistema Único de Salud (SUS)<sup>45</sup>
- 2005 *Pró-Saúde: Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde*, que contemplaba inicialmente las carreras que hacían

---

<sup>45</sup> Para conocer un poco más el contexto y la demanda que llevó a la creación del PROMED, consultar el documento disponible en: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/informesaude/informe158.pdf>

parte de la estrategia de salud de la familia (enfermería, medicina y odontología) pero luego fue ampliado para las demás cursos del área de salud.

- 2009 *PET-Saúde: Programa de Educação para o Trabalho* del Ministerio de la Salud, que posee varios ámbitos de actuación: salud de la familia, salud mental y redes de atención a la salud.

Todos estos programas acabaron sirviendo de incentivo para la concreción de las actividades del IUSC, especialmente a través de la remuneración que ofrece a los participantes en forma de becas a los profesores y profesionales de diferentes áreas que actúen en la salud de la familia.

Las coordinadoras del IUSC atribuyen el éxito del programa y de la disciplina a estos proyectos de incentivo del Ministerio de Salud y el consecuente apoyo financiero que ha surgido por medio de los mismos.

*El Programa de Interação Universidade, Serviço e Comunidade* cuenta con la participación de profesores/as universitarios/as y de profesionales de los mismos centros de salud públicos vinculados a la UNESP como profesores/as-tutores/as del programa, los cuales acompañan y tutoran los estudiantes en los centros de salud. Por esto también la necesidad de ofrecer formación permanente a estos/as profesionales, de modo a ofrecer una base didáctico-pedagógica a su trabajo y apoyarles en el desarrollo de esta actividad de tutoría.

Esta apertura de la universidad a las demandas del sistema público de salud, la aproximación con otros órganos públicos, como la Secretaria Municipal de Salud y los profesionales del área, así como el foco en la atención básica y en la humanización del atendimento en salud (Manoel, 2012), demuestran el carácter innovador y peculiar de esta propuesta, tanto con relación a la formación permanente que plantea a los/as profesores/as, cuanto con la formación proporcionada a los estudiantes. El contacto con algunas profesoras de esta institución, nos permitió realizar grupos focales y profundizar en estos y otros aspectos del proyecto, los cuales están descritos en los resultados de esta investigación.

## **6.5 Un breve análisis comparado de estos contextos**

Con base en este primer análisis respecto a los aspectos legales y contextuales, vimos que a partir de la segunda mitad del siglo XX, tanto en España como en Brasil, reformas educativas de gran impacto en la configuración de la educación superior y de las universidades fueron promulgadas después de largos periodos dictatoriales, lo que hizo que las legislaciones en aquel momento pusieran énfasis en el precepto constitucional de autonomía universitaria.

En el caso brasileño, la autonomía universitaria presente en la Constitución de 1988 se refiere a la elección de los contenidos y métodos utilizados, bien como a la auto-organización y a la gestión de los recursos que les son destinados. En el caso español, también está presente la preocupación por la autonomía en prácticamente todos los marcos legales analizados. Sin embargo, hay actualmente en ambos contextos un extenso debate en torno a la heteronomía universitaria, agravada por los procesos de globalización y por las exigencias del mercado de trabajo, que afectan y amenazan la autonomía de estas instituciones.

A partir de 2001, la entrada de España en el proceso de armonización de la educación superior europea aumenta la preocupación por la calidad y excelencia de los sistemas y señala un direccionamiento común que será enfatizado en la LOMLOU (2007), ley que deja clara la intención de modernizar las universidades para que sean el motor de la transformación de la UE en una sociedad del conocimiento, atendiendo las demandas de del sistema productivo, científico y tecnológico. Además, muchos decretos dejaron evidente la intención de relacionar las universidades con el tema de la innovación y con las empresas, dos ejes muy presentes en la agenda educativa transnacional.

Los documentos más recientes abordan la importancia de implementar una “agenda de modernización”, como forma de profundizar en los ejes del EEES; es importante recordar que las políticas que están subentendidas en este término y que se colocan actualmente en el contexto europeo se aproximan al ocurrido en Latinoamérica con las reformas neoliberales de la década de 1990. Más recientemente se coloca para las universidades españolas y catalanas la cuestión de la *responsabilidad social* y *sostenibilidad*, términos muy comunes en el ámbito empresarial y que acaban por penetrar en la realidad universitaria, con el riesgo de que las buenas intenciones acaben por revelar malas sorpresas, como por ejemplo la idea “sostenibilidad” financiera, la cual puede ser una manera de justificar la reducción del financiamiento público en las universidades.

En Latinoamérica y, particularmente, en Brasil han ocurrido intensos procesos de privatización y desregulación de la educación superior durante la década de 1990, asumiendo contornos neoliberales basados en el mercado abierto y competitivo. El modelo de gestión empresarial basado en la eficacia y en la eficiencia, hizo de cada

institución la responsable por conseguir sus propios recursos. Este proceso de “mercantilización” de la educación, en una distorsión del precepto de autonomía universitaria, pretendía dejar las instituciones “independientes” del financiamiento público-estatal y, al mismo tiempo, subordinarlas a los intereses del mercado.

Si en el contexto paulista los mayores dilemas que afligen las políticas universitarias están relacionados con las contradicciones entre público y privado, ante la marcada presencia de la privatización y de las lógicas de mercado en la educación pública, en el contexto catalán el tema de mayor repercusión en el mundo universitario está relacionado con la construcción del EEES, el cual también activa y legitima algunas prácticas de tipo empresarial y de mercado en la educación pública.

Con este breve análisis comparado de los marcos legales y en las políticas vigentes en ambas realidades, queremos subrayar la existencia de algunas tendencias, presiones y desafíos comunes en ambas realidades, a pesar de sus peculiaridades históricas, políticas, económicas, culturales, institucionales...

### **6.5.1 Relación público-privado y algunos impactos en la profesión docente**

Un aspecto importante de ser resaltado en la comparación de los sistemas universitarios de España y de Brasil es la relación entre público y privado. Según los datos oficiales que veremos a lo largo de este apartado, mientras en España 88% de las matrículas están en las universidades públicas y 12% en las privadas, en Brasil ocurre el contrario, siendo que casi tres-cuartos ( $\frac{3}{4}$ ) de las matrículas están en el sistema privado de educación superior.

**Tabla 13 - Número de matrículas en estudios de grado por esfera administrativa**

<b>Esfera administrativa</b>	<b>España (2009-2010)</b>		<b>Brasil (2009)</b>	
<b>Pública</b>	1.249.883	88,5%	1.351.168	26,4%
<b>Privada*</b>	162.589	11,5%	3.764.728	73,6%
<b>Total</b>	1.412.472	100%	5.115.896	100%

Fuente: MAEC, INEP.

Nota: En el caso brasileño, incluye las matrículas en instituciones de tipo “confesional”

Las repercusiones de esta situación para la formación de docentes universitarios en Brasil es la necesidad de que estos docentes que trabajan en el sector privado se adapten a las exigencias y los proyectos de cada institución, una vez que se comportan como empresas educativas. Aunque nuestro trabajo no contemple instituciones privadas, solamente públicas, es importante considerar estas cuestiones contextuales. En las universidades públicas ocurre una mayor exigencia para la contratación de docentes, ya

que exigen como mínimo profesores con título de doctor. Aun así, la adopción de lógicas de gestión de tipo empresarial en la educación pública ocasionó un aumento de las demandas y de los procesos de control y de evaluación de los mismos, al mismo tiempo que se degradaron sus condiciones laborales.

En los resultados del análisis documental verificaremos que la preocupación por las condiciones de trabajo de los docentes presente en algunos documentos oficiales de organismos internacionales ocurre muchas veces debido a los riesgos derivados de la privatización de los sistemas.

En el caso de España y Catalunya, donde el nivel de privatización de las matrículas es muy inferior al de Brasil, la precarización de la profesión docente de nivel superior se da principalmente por medio del incremento de contratos temporales en los últimos años en el ámbito de las universidades públicas.

En este sentido, los debates sobre la carrera docente son cada vez más frecuentes en ambos contextos y ponen en evidencia algunas preocupaciones como: la precarización de la profesión, las dificultades y barreras puestas a la progresión en la carrera, la pérdida de valor de los sueldos y del status académico.

De este modo, la relación público-privado, así como las nuevas formas de gestión introducidas en los últimos años en las universidades públicas son aspectos que repercutieron en la profesión docente en ambas realidades

Entendemos que algunas tendencias coincidentes en el análisis de las diferentes realidades son fruto de la intensificación de los procesos de globalización y transnacionalización educativa, que refuerzan la visión de educación superior como motor del desarrollo económico y que incide principalmente en la diversificación de la oferta y de las fuentes de financiamiento, afectando seriamente al papel social de las universidades y a la configuración de la profesión académica.

## **6.5.2 Sectores e iniciativas de formación**

Más allá de las especificidades y diferencias existentes entre los contextos y universidades, pudimos observar algunas similitudes, como el hecho de que una formación específica en el ámbito de la docencia no es un requisito para la contratación de profesores universitarios, puesto que se valora especialmente la formación investigadora y el dominio de conocimientos en sus respectivas áreas científicas.

Este ha sido uno de los motivos por los que se ha despertado en los últimos años el interés por la pedagogía universitaria y por la mejora de la docencia.



En este sentido, es común también la existencia de sectores y programas de formación de profesores en las universidades seleccionadas. Por medio del diagnóstico hecho anteriormente para la descripción de las universidades y proyectos de formación de docentes, logramos levantar algunas informaciones relevantes y que están presentes en la tabla n.14:

**Tabla 14 - Sectores y objetivos de formación en las universidades participantes del estudio**

	Catalunya			São Paulo		
	UAB	URV	UPC	USP	UNESP	UNICAMP
Sectores y año de creación	Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior IDES 2003	Instituto de Ciencias de la Educación ICE-URV 1992	Instituto de Ciencias de la Educación ICE-UPC 1991	Gabinete de Apoio Pedagógico (GAP) y Comissão de Apoio Pedagógico CAP - 2004	Núcleo/ Centro de Estudos sobre a Prática Pedagógica (actual CENEPP) 2008	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA) <sup>2</sup> 2011
Objetivos principales	Reflexionar sobre la formación por competencias aprender a diseñar las disciplinas e sistemas de evaluación; evaluar el papel de las metodologías activas en el marco EEES; conocer las estrategias de E-A; utilizar las TICs como soporte a la docencia; compartir experiencias del proceso de adaptación de las titulaciones al EEES	Posibilitar que los profesores: adquieran conocimientos destrezas y aptitudes vinculadas a competencias docentes; tomen consciencia de la necesidad de innovación educativa, desarrollen competencias y habilidades docentes para promover el cambio; establezcan espacios de intercambio de experiencias docentes; generen equipos docentes para concretizar proyectos de innovación y adaptación al EEES	Ofrecer formación pedagógica básica, principalmente práctica, coherente con el modelo educativo europeo y que permita al profesorado desarrollar, mejorar e innovar su actuación docente; contribuir al desarrollo profesional de los profesores en todos los ámbitos de su actividad académica	Construir espacios de perfeccionamiento pedagógico para los docentes; valorar las actividades relacionadas a la enseñanza de Grado, incentivando y dando apoyo a los docentes para que renueven y profundicen sus conocimientos en el sentido de mejorar la calidad de la enseñanza impartida	Promover la reflexión sobre la práctica pedagógica y la difusión de experiencias exitosas en aula; posibilitar el perfeccionamiento continuo de la docencia e garantizar la mantención de la calidad de la enseñanza en la universidad, al lado de la investigación y de la extensión	Ofrecer acciones continuas que permitan valorar los aprendizajes y la docencia en nivel de grado; promover y difundir eventos en las áreas de educación enseñanza, pedagogía y evaluación de la enseñanza superior; ofrecer apoyo y servicios que auxilien los docentes en el constante perfeccionamiento de su actividad; Ofrecer soporte en la captación de recursos para innovaciones y mejora de la enseñanza de grado

Fuente: Elaboración propia.

En términos comparativos, podemos decir que las universidades catalanas fueron las primeras en desarrollar centros especiales para la formación de los profesores universitarios, especialmente a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), antes más centrados en la formación continua de profesores de educación básica

y que en los últimos años se han dedicado al ámbito de la docencia universitaria también. En algunas universidades como UAB y URV, además de los ICES fueron creados sectores específicos para cuidar de la formación docente universitaria, como una vía importante de la política de adaptación a los requerimientos del EEES.

Comprobamos que la preocupación por los objetivos del EEES juega un papel importante en los objetivos de formación de las universidades catalanas, especialmente en relación con la formación profesional, la mejora de las habilidades de enseñanza, competencias docentes, estrategias de enseñanza y el uso de las TIC, la innovación y el intercambio de experiencias docentes.

En las universidades paulistas el proceso de creación de estas unidades es más reciente: los Grupos de Apoyo Pedagógico de la USP se establecieron en 2004. En 2008 el Núcleo de Estudios sobre la Práctica Pedagógica (NEPP) fue creado en la UNESP, como un proyecto que actúa por medio de grupos y comisiones, debido a la distribución descentralizada de esta institución a través del territorio; recientemente este núcleo recibió el estatus de Centro (CENEPP), lo que le concedió mayor reconocimiento y autonomía. En la UNICAMP el sector de la formación fue creado recientemente, a principios de 2011, y las acciones de formación están más centradas en la valoración de la enseñanza de grado y mejorar el proceso de evaluación de las carreras. Entre los objetivos de la formación en estas universidades, se destacan algunos conceptos como: mejora de la enseñanza, reflexión sobre la práctica, calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar la formación de los estudiantes de postgrado y apoyar continuamente la docencia.

Otros aspectos comparativos serán discutidos y profundizados más adelante, en la discusión y triangulación de los resultados.

*“¿Cómo pueden compararse sistemas educativos nacionales si no tenemos en cuenta las relaciones supranacionales que delimitan sus reformas de estructura y contenidos? ¿es el aula un espacio que puede considerarse, por aislado, ajeno a las fuerzas globales que presionan hacia determinadas lógicas de curriculum? ¿no afectan los cambios en las relaciones laborales a escala global a las condiciones de trabajo y al propio contenido del trabajo docente?”*

Xavier Bonal

Aina Tarrabini-Castellani

Antoni Verger

**MARCO APLICADO**

---



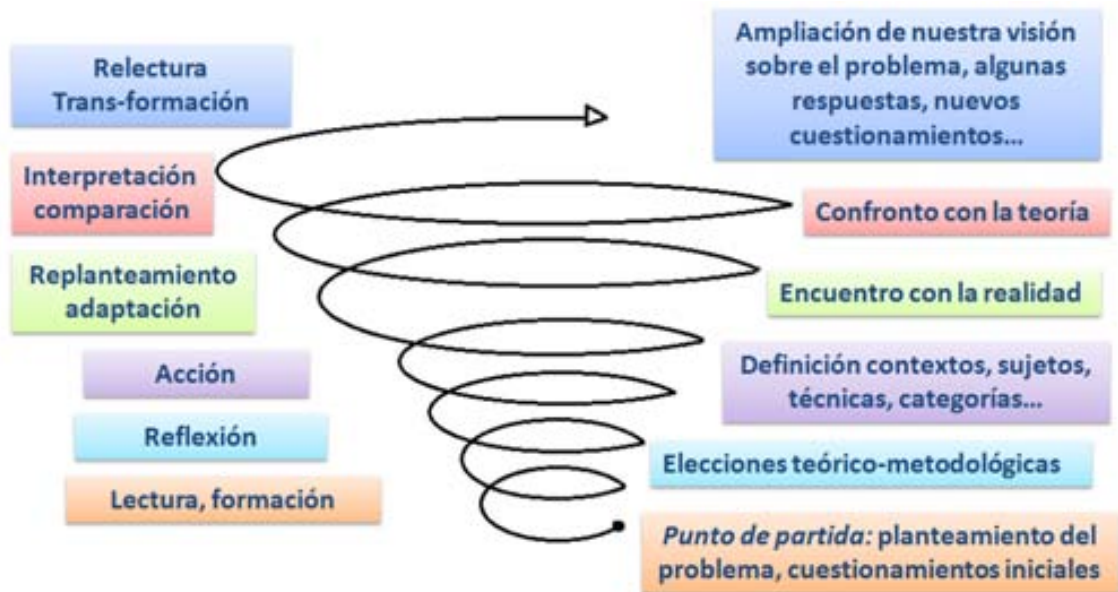
## 7 CUESTIONES METODOLÓGICAS INTRODUCTORIAS: LA INVESTIGACIÓN COMO PROCESO EN ESPIRAL

Este apartado tiene por objetivo describir el proceso de investigación, aclarando algunos de los presupuestos teóricos que fundamentaron la toma de decisiones en este ámbito.

Antes de entrar en los pormenores de este transcurso es importante considerar que nuestro proceso de investigación no se ha dado de modo lineal, sino más bien en forma de espiral ascendente, esto es, hemos empezado con determinados presupuestos y trazado algunos pasos iniciales, eligiendo contextos, sujetos, técnicas y algunas categorías previas que, en el avance de las reflexiones y del trabajo de campo, han sido repensadas, ampliadas y adaptadas según los hallazgos y particularidades de cada contexto.

Es por esto que reafirmamos la importancia de pensar la investigación como proceso dinámico y abierto, el cual ilustramos en la siguiente imagen.

Figura 8 - Espiral ascendente de nuestro proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia.

La figura n.8 transmite la dinámica general de nuestro proceso de investigación, enmarcando algunos de los pasos y etapas emprendidos, así como la relación circular y dialógica entre ellas. Esta visión se aproxima a las características del pensamiento complejo, que es multidimensional, rotativo y espiral, no desprecia lo simple pero critica la simplificación de la realidad (Morin et al, 2002, p.51).

Muchos autores y autoras<sup>46</sup> han hecho referencia a esta “no linealidad” del proceso de investigación, principalmente de nro de un abordaje cu alitativo, ya que las investigaciones no se dan en el vacío, sino en medio de complejas y múltiples interacciones humanas, sociales e institucionales que no pueden ser meramente abordadas con las mismas técnicas y procedimientos aplicados en los estudios experimentales.

Por esto es importante considerar la especificidad de la investigación educativa, la cual según Gatti (2002) implica trabajar con seres humanos y sus procesos de vida, de modo que el conocimiento generado raramente puede ser obtenido por una investigación estrictamente experimental. A diferencia de las áreas exactas, las relaciones sociales no se dan como en un laboratorio y no es posible controlar todos los factores ni las situaciones sociales donde la educación se procesa.

Este campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança (p.13).

Durante muchos años, el paradigma positivista de las ciencias duras y experimentales fue tomado como referencia en las investigaciones sociales que, por su carácter dinámico y multidisciplinar, habían sido marginadas como poco “científicas”. La “equivalencia” de sus presupuestos teóricos y metodológicos a aquellos aplicados en las áreas experimentales era un intento de dotar a las investigaciones sociales de cierta “validez” científica.

Sin embargo, esto ha sido rebatido y es cada vez más reconocida la especificidad de los métodos y técnicas propias de las investigaciones sociales y educativas, que no pueden obviar la complejidad de las relaciones humanas. De este modo, fue necesario asumir la complejidad y la dialéctica de las relaciones entre objetividad/subjetividad, deducción/inducción, objeto/sujeto de investigación, explicitando que por detrás de las elecciones que hacemos se sitúan diferentes modos de percibir la realidad. Romper con la linealidad que ha marcado la producción de conocimientos científicos, implica reconocer que los conocimientos están indiscutiblemente relacionados a su contexto y condiciones de producción, envueltos en la complejidad de las dinámicas sociales, relaciones de poder, especificidades históricas, políticas, culturales, económicas, etc.

---

<sup>46</sup> Nos referimos a los estudios de Morin, Ciurana y Motta (2001), Gatti (2002) y Oliveira Dri (2013).

## **7.1 Sobre el acto de investigar**

Inicialmente nos gustaría tener algunas consideraciones sobre el acto de investigar basados en la lectura de Gatti (2002): con el acto de investigar no buscamos cualquier conocimiento, pero uno que ultrapase nuestro entendimiento inmediato en la explicación o comprensión de la realidad que observamos, el cual puede hasta contradecir y negar las explicaciones obvias a que llegamos con nuestras observaciones superficiales de los hechos, revelando procesos y explicando fenómenos de forma consistente, según un referencial.

La investigación tiene por finalidad la creación de un cuerpo estructurado de conocimientos sobre un determinado tema, que nos permita comprender en profundidad e ir más allá de esta superficialidad, por lo que posee algunas características específicas y peculiares capaces de garantizar cierta seguridad en cuanto al conocimiento generado; tal seguridad nunca es absoluta, ya que en la producción de conocimiento es importante tener un margen de inseguridad o de error, puesto que no hay conocimiento absoluto ni definitivo: éste se encuentra relativamente sintetizado bajo ciertas condiciones o circunstancias, dependiendo de las teorías, métodos, temáticas e legidas por el investigador; permite, así, construir una comprensión aproximada de los hechos, la cual debe ser consistente y plausible. Entendemos, por lo tanto, que es siempre un conocimiento situado<sup>47</sup>.

El conocimiento obtenido por medio de investigación está siempre vinculado a criterios de elección e interpretación de los datos, independiente de su naturaleza. La autora explica aún que estos criterios están relacionados con nuestros marcos teóricos, con la manera como seleccionados los datos y las lógicas que empleamos todo el momento: son las “gafas” con las cuales miramos la realidad.

En este sentido, Gatti (2002) defiende que no hay un solo método científico, sino una variedad de procedimientos, los cuales cuentan también con la creatividad del investigador para realizar bien su trabajo. Todas estas consideraciones son extremadamente pertinentes para comprender nuestro proceso de investigación, durante el cual sucedieron muchos hechos no esperados, sobre todo a la hora de ir a campo y confrontar la teoría con los hallazgos propios del contacto con los sujetos y la experiencia práctica. En este sentido, coincidimos con la autora cuando afirma que no hay recetas para investigar y que cada investigador crea su referencial, a partir de su problema específico de investigación.

---

<sup>47</sup>Término acuñado por Donna Haraway (1995) en su obra “Ciencia, Cyborg y Mujeres: la reinención de la naturaleza” y retomado sobre todo por autores y autoras feministas que tienen en cuenta la importancia del contexto en la producción de los conocimientos. Para profundizar en este debate, recomendamos la lectura de Biglia (2012) Biglia y Bonet-Martí (2009).

Además, el camino seguido no es una simple reproducción de las reglas que encontramos en los manuales, sino que cada investigador posee un modo peculiar de proceder, siempre observándose para no caer en sesgos y dificultades que puedan invalidar los resultados (Gatti, 2002). En este sentido, creemos que el proceso de investigación no debería encajar dentro de esquemas rígidos y cerrados, sino más bien poseer una estructura abierta y flexible, capaz de incorporar las novedades que van surgiendo a lo largo de la investigación de campo.

El mismo proyecto de investigación se constituye como una guía, pero no puede ser un proceso cerrado, sino que va cambiando en el avance la investigación. En este sentido, Sabariego y Bisquerra (2004) afirman que el plan de investigación es como un mapa para llegar a buen puerto, que define los pasos, fases y el proceso a seguir para llegar a determinados objetivos, pero que como todo proceso, es susceptible a modificaciones, mejoras y adaptación a las condiciones de los contextos y participantes.

De este modo, consideramos que la construcción de la tesis debe ser un proceso abierto que da lugar a nuevos descubrimientos, consciente de que no siempre es posible encontrar en la realidad aquello que esperábamos y esto es lo más interesante de todo el proceso: la posibilidad de reflexionar, confrontar nuestras convicciones y replantear lo que habíamos pensado en el inicio; al fin y al cabo, esto es construcción del conocimiento.

La tesis o el acto de investigar en diferentes momentos de nuestra vida/carrera es el reflejo más acabado de nuestro propio proceso de cambio y perfeccionamiento como personas/profesionales que, ante un cuestionamiento sobre la realidad y mediante una inmersión previamente planificada, nos hace llegar a determinadas respuestas, cuya lectura e interpretación dependen de nuestro posicionamiento frente a la realidad que nos circunda; por esto nunca somos los mismos al final de este recorrido: se trata de un constante proceso de (trans)formación individual, que está intrínsecamente conectado con la intencionalidad más amplia de transformación y mejora de la propia sociedad.

## **7.2 Paradigmas epistemológicos y metodológicos de partida**

Los paradigmas que han orientado nuestra forma de aproximarnos a la realidad de las políticas de formación del profesorado universitario parten de una visión holística del fenómeno educativo/formativo, arraigada en el trasfondo socio-político-económico que vivimos actualmente.

De acuerdo con Sabariego (2004) a lo largo de los últimos años la comunidad científica ha adoptado diferentes formas de aproximación a la realidad, fruto de las teorías, métodos y técnicas de análisis de datos adoptados. Siendo la educación un fenómeno social complejo, es difícil definir la naturaleza científica de los conocimientos en este campo.



Con base en la descripción de Sabariego (2004, p.72) sobre los paradigmas positivista, interpretativo y crítico, consideramos que el paradigma interpretativo y socio crítico son los que mejor traducen nuestra aproximación al objeto de estudio, ya que:

- partimos de una concepción de que la realidad es construida subjetivamente, dinámica y divergente;
- la finalidad es comprender e interpretar la realidad educativa, a partir de las percepciones de las personas involucradas;
- hay interrelación entre investigadores y contexto/actores investigados, pues están en contacto directo y se afectan mutuamente;
- la metodología adoptada es hermenéutica y dialéctica;
- ponemos énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad.
- hay además la intención de reflexión, transformación y mejora de la realidad, a partir de los aportes de los propios participantes.

En medio a la diversidad de paradigmas, la autora reconoce un movimiento hacia el pluralismo, integración y complementariedad metodológica, la cual admite que son “formas igualmente apropiadas de abordar los problemas de investigación en su conjunto” (ídem, p.77-78) y que propician atender a los múltiples objetivos de una misma investigación; son capaces de considerar técnicas y percepciones distintas pero que se enriquecen mutuamente, contrasta posibles resultados divergentes, obligando replantearse los mismos.

Considerando las contribuciones de diferentes autores y los objetivos que pretendíamos alcanzar, optamos por un enfoque mixto, ya que nuestra investigación posee una esencia cualitativa, basada en la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales, integrando técnicas cuantitativas, como el cuestionario, para conocer la visión de un número mayor de sujetos. Nos apoyamos, así, en las ventajas ofrecidas por estas diferentes perspectivas metodológicas y apostamos por la complementariedad entre ellas.

La opción por el abordaje cualitativo deviene de nuestra intención de “aproximarnos al problema y a las realidades elegidas, conociéndolas desde dentro e intentando construirlas junto con las personas implicadas” (Dorio et al., 2004, p. 275), en este caso, los propios profesores y profesoras, expertos/as y responsables universitarios/as. El abordaje cuantitativo nos permite realizar descripciones precisas y cuidadosas respecto a los fenómenos educativos (Mateo Andrés, 2004); en nuestro caso, ha posibilitado además conocer el posicionamiento y opinión de un número significativo de docentes universitarios en cuanto al papel de las universidades y de la formación permanente, posibilitando identificar aquellos factores que influyen más directamente en la configuración de la política de formación.

Para Garcia Garrido (1982), esta pluralidad de enfoques es lo que garantiza la validez científica de la investigación en educación comparada, que no está exenta de amplias posibilidades y limitaciones. Según este autor a través del conocimiento de otros sistemas educativos se puede llegar a una mejor comprensión del propio sistema. “La educación comparada nos permite conocer y comprender la actuación educativa de los diversos pueblos, países, naciones y regiones, además de favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial” (Rosselló, 1960 apud Garcia Garrido, ídem, p.92).

Además, es importante considerar la triangulación como forma de validez ecológica de la investigación “garantida por medio del cruce de técnicas y sujetos y por su posible incidencia en la mejora de la realidad educativa” (Sabariego, 2004, p.73).

Consideramos importante reforzar el carácter fenomenológico de nuestra investigación una vez que se trata de una orientación que “intenta descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales, siguiendo un *proceso de investigación claramente inductivo*” (Sabariego, Massot y Dorio, 2004, p.317).

En este sentido, la opción de conocer las políticas de formación a través de sus actores centrales (responsables y expertos) también ha sido una importante decisión tomada en nuestra investigación, ya que en lugar de contentarnos con un mero análisis de los documentos institucionales, preferimos escuchar a aquellos actores más involucrados con el tema, considerando que en estos discursos se desvelan otros aspectos extremadamente importantes, contradicciones, problemáticas, resistencias..., cuestiones no siempre presentes en los documentos oficiales.

Dentro del enfoque fenomenológico, la interpretación y análisis de la información ocurre simultáneamente a la recolección de los datos, tratándose de un primer nivel seguido de una apreciación profunda al final del proceso, permitiendo entender la visión de los participantes (Sabariego, Massot y Dorio, 2004). Esto también ha ocurrido en nuestro proceso de investigación, una vez que los procesos de lectura, análisis documental, realización y transcripción de las entrevistas (todos realizados por parte de la misma investigadora) posibilitaron un primer nivel de análisis e interpretación de los datos, que fueron posteriormente profundizados por medio del análisis de contenido.

Las decisiones metodológicas están conectadas con las preguntas y objetivos de investigación y, a la vez, son determinantes para lograr los mismos, de modo que hay una retroalimentación entre ambos. Nuestra elección por el abordaje mixto, pero de carácter esencialmente cualitativo muestra que hay un privilegio de la visión de los sujetos involucrados, como una postura teórico-metodológica que pretende ir más allá del mero conocimiento superficial y numérico de los contextos. Así, los resultados derivan de las decisiones tomadas antes y durante el proceso.

Al optar por el paradigma interpretativo y socio crítico, no tenemos hipótesis a testar o comprobar, sino que partimos de algunas ideas o (pre)supuestos teóricos, ya que, como investigadores involucrados en un determinado contexto político, económico, cultural y educacional, no podemos ir a campo “neutros” o como si nuestras “mentes estuvieran vacías”, sino que disponemos de algunas bases conceptuales proporcionadas por nuestra experiencia personal/profesional y por nuestras lecturas y construcciones teóricas previas. Asimismo, estamos abiertos a lo que las realidades nos presenten, dispuestos a encontrarnos con nuevas experiencias y teorizaciones sobre el fenómeno en cuestión.

En este sentido, presentamos los pormenores de nuestra opción teórico-metodológica por la educación comparada.

### **7.3 La opción por la educación comparada: sentidos y finalidades de conocer al otro**

Como vimos anteriormente, en el ámbito de la investigación educativa existen múltiples maneras de aproximarnos a la realidad y a los objetos/sujetos que pretendemos investigar; todo depende de las preguntas que nos planteamos, de nuestros objetivos y del lugar desde dónde miramos el escenario educativo, es decir, nuestro punto de partida, nuestro panorama y posicionamiento ante la realidad.

En nuestro caso, la idea de confrontar las políticas de formación del profesorado universitario en dos contextos distintos surge de nuestra propia experiencia personal y profesional, como investigadores que estudian y actúan en diferentes países y regiones. La intensificación de los procesos de movilidad e internacionalización nos permite conocer y experimentar distintas realidades socioeducativas, llevándonos muy frecuentemente a relacionar/confrontar/comparar el contexto de dónde venimos con las nuevas realidades que vamos conociendo. Fue de esta forma que surgió el objeto de esta investigación, el cual encuentra respaldo en el campo de la educación o pedagogía comparada. Son muchos los autores que han contribuido, desde los más diferentes puntos de vista y reflexiones, a la consolidación de este campo de investigación. Mencionamos aquí algunos de ellos:

Raventós (1990) defiende la identidad de la Pedagogía Comparada como una disciplina propia, pero que debe también estructurarse en estrecha interdependencia con otras disciplinas, en especial las sociológicas y con los restantes sectores de la vida social y humana.

Chiavatta Franco (2000) subraya que el conocimiento del otro y de sí mismo implica una confrontación que va más allá del mero conocimiento del otro, pues debe considerar la comparación de sí mismo con aquello que ve en el otro. Por esto la importancia de encontrar las categorías que permitan hacer este confronto.

No mundo atual, pelos recursos dos meios de comunicação e pelos problemas postos, primeiro pela internacionalização e depois, pela globalização da economia, pelas relações desiguais entre os países, pelo aumento da pobreza e a necessidade de imigrar, de encontrar trabalho e meios de vida em alguma parte, a questão do outro e das relações interculturais passa a ter um lugar central nas ciências sociais, nos projetos de solidariedade e cooperação. Sob estas situações estão sempre as situações de analogia e de comparação (Chiavatta Franco, 2000, p.198).

La autora introduce así el método histórico en los estudios comparados, el cual considera las particularidades históricas, culturales, sociales, políticas y económicas, así como las posibles asimetrías construidas históricamente entre las realidades a ser comparadas. Es por este motivo que optamos por presentar una caracterización de los diferentes contextos, que evidencia algunas de las particularidades políticas, educativas, económicas y culturales construidas históricamente en cada realidad estudiada.

Considerando las asimetrías en las relaciones Norte-Sur, la autora también advierte para los usos que se han hecho históricamente de las comparaciones entre los diferentes países, etnias, regiones, etc. ya que en la trayectoria de las ciencias sociales, la percepción de las diferencias ha funcionado como una especie de escudo ideológico para justificar ocupaciones territoriales, someter o aniquilar al otro, ideología que funcionaba como una ventaja política y que solía tener respetabilidad científica en el mundo occidental (idem).

Así, muchas veces las diferencias se han transformado en desigualdad y en relaciones de poder asimétricas, que han justificado la superioridad/inferioridad y la dominación/colonización de unos contextos sobre los otros. Además, la comparación desde un punto de vista histórico y antropológico o, como afirma la autora, “cuando nosotros somos el otro”, implica abandonar ciertos prejuicios y preconceptos con relación al otro, lo que significa dejar de lado ciertos modelos de comparación impregnados de una visión de desarrollo centrada en los patrones occidentales, que tiene por referencia la realidad europea y anglosajona. Como afirma Bloch “la función de la historia comparada no es determinar los estadios evolutivos comunes a todas las sociedades, pero sí de „aprehender bajo la analogía las diferencias estructurales y las especificidades del desarrollo de las diversas sociedades“ ” (apud Chiavatta Franco, 2000, p.211).

Para esto, es necesario ir más allá del paradigma científico de las ciencias experimentales, que ha servido de base para la creación de las ciencias sociales. En este sentido, la autora denuncia la perspectiva funcionalista y positivista de los estudios comparados en América Latina llevada a cabo por organizaciones de carácter internacional, basadas casi siempre en los “surveys” y en la descripción cuantitativa de los fenómenos, sin considerar las relaciones de poder y de cultura implícitas en la realidad educativa. La autora defiende una mirada más cualitativa en los estudios comparados, ya que los fenómenos no pueden ser analizados fuera de su espacio y tiempo determinados y que determinan su particularidad histórica.

Otros autores afirman que los estudios comparativos constituyen una disciplina importante, pero poco desarrollada en el ámbito académico educativo, justamente por centrarse en los aspectos cuantitativos y desprestigiar el análisis cualitativo.

Numerosos estudios de Educación Comparada privilegian el aspecto cuantitativo y descuidan el cualitativo, o se centran en este último; estas modalidades de estudio, particularmente la primera, no permiten obtener una visión acertada y total de la realidad estudiada, resultando que las explicaciones y conclusiones sean incompletas, a menudo incorrectas y/o imprecisas y/o parciales; *es por ello que es necesario saber combinar adecuadamente los enfoques cualitativo y cuantitativo* (Castellano de Sjöstrand apud Fernández Lamarra et al, 2005, p. 169).

De este modo, el análisis comparativo no se reduce a la yuxtaposición de elementos o la comparación numérica. Más allá de apuntar las diferencias y semejanzas entre los sistemas, consiste en construir síntesis superadoras “con perspectivas multidisciplinares, a través de la reconstrucción de tramas socioeducativas que permitan arribar a explicaciones e interpretaciones multicausales y dinámicas” (Fernández Lamarra et al., 2005, p. 168).

Además, adoptamos la misma postura de García Garrido, en el sentido de que no es pretensión de esta investigación ofrecer recetas y modelos a ser copiados:

la finalidad de la educación comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o rechazar, sino comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educativas y culturales. No es en definitiva, la de mejorar *un* sistema educativo aisladamente, sino la de mejorar la educación en el mundo entero, mediante la mejora de concretos sistemas educativos (1982, p.105).

De esta forma, con este estudio esperamos contribuir a la reflexión sobre el impacto de la transnacionalización en la política universitaria, específicamente en las dinámicas de formación del profesorado en algunas universidades de Catalunya (España) y São Paulo (Brasil), recusando una visión “neocolonialista” y de la simple copia de modelos y políticas de formación, favoreciendo el conocimiento mutuo de los sistemas universitarios y la creciente colaboración entre las instituciones educativas de estos países y regiones.

## **7.4 Enfoque más allá de lo nacional**

Es importante tener en cuenta que durante muchos años el concepto de Estado-Nación ha enmarcado los estudios de educación comparada, puesto que las naciones o países constituían (y aún siguen constituyendo) la unidad privilegiada de análisis, sobre todo en aquellos que privilegian la comparación numérica o estadística, una vez que muchos de los datos (por ej. Producto Interno Bruto, Índice de Desarrollo Humano, etc.) están organizados a nivel nacional. Sin embargo, con la crisis de los Estados Naciones y la intensificación de las interacciones internacionales, regionales y transnacionales, tal realidad está siendo constantemente repensada. Hace treinta años García Garrido

afirmaba que “es posible que en el futuro este criterio clasificatorio sea substituido por otro” y que “la comparación entre naciones o estados no constituye el único tipo posible ni deseable de comparación” (1982, p.131).

En el inicio de la década de 1990, Raventós también preveía el futuro promisor y complejo de esta disciplina, al paso que evoluciona la internacionalización y la descentralización educativa. También afirma algo extremadamente pertinente para nuestro objeto de investigación:

Si el poder económico - y en buena medida el poder político - se sitúan mayoritariamente fuera de las fronteras nacionales, resulta altamente previsible que el poder educativo, en su más amplio sentido, se oriente y determine, principalmente, desde los organismos internacionales de educación. Por ello, debemos diseñar un nuevo mapa educativo transnacional y multinacional, junto a un mercado educativo gobernado por grandes multinacionales de la educación, como las Comunidades Europeas –por ejemplo- que no se limitarán a recomendaciones y directivas comunitarias más o menos vinculantes, sino que proporcionaran enfoque comunes de las futuras políticas educativas, nuevas enseñanzas, reformas e, incluso, transformaciones de los sistemas educativos, etc. (1990, p. 226).

El autor estaba atento a las intenciones de armonización de los sistemas educativos en Europa, señalando la consolidación de un “mercado educativo” como importante marco en la configuración de un “nuevo mapa educativo”, que movería las bases de la educación comparada.<sup>48</sup>

Considerando las contribuciones de Novoa (apud Ferrer, 2002), el enfoque que adoptamos en nuestra investigación proviene de las perspectivas del sistema mundial, ya que pretendemos “mostrar el carácter transnacional de los fenómenos que se leen habitualmente sólo desde la perspectiva nacional” (ídem, p.111). Así, intentamos combinar el empleo de perspectivas “macro” (fenómeno de la globalización y transnacionalización) y “micro” (situación de la política de formación de profesores en las universidades).

Al adoptar esta perspectiva de investigación, se hace necesario indagar sobre las posibilidades y límites de utilizar y/o reproducir los paradigmas teórico-metodológicos, con sus respectivas técnicas e instrumentos, habitualmente empleados para la comparación basada en lo nacional.

En este sentido, Dale y Robertson (2007b) cuestionan el distanciamiento entre la naturaleza emergente de la educación en la era de la globalización y los enfoques que han dominado la educación comparada y que refuerzan la comparación con base en estos tres elementos centrales: “sistemas” “educativos” “nacionales”.

---

<sup>48</sup> Este mismo autor ha organizado recientemente un número de la Revista Española de Educación Comparada (n.20, 2012) que trata exclusivamente sobre los cambios ocurridos en esta disciplina en los últimos años, abordando algunos de los retos de la educación comparada en tiempos de globalización y posmodernidad. Recomendamos la consulta al documento en: [http://www.uned.es/reec/pdfs/20-2012/01\\_presentacion.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/20-2012/01_presentacion.pdf)

the three central elements of the field of comparative education, respectively directly related to those three core objects of study, are in danger of becoming somewhat ossified and of thereby restricting, or even obstructing, rather than expanding, our opportunities to come to terms with globalisation and the ways in which institutional and everyday life has been transformed (2007b, p.2).

De este modo, ellos identifican y problematizan algunos de los principales “ismos” o “vicios” teóricos y metodológicos en este campo, sugiriendo la reflexión y superación de los mismos:

*Nacionalismo Metodológico (Methodological Nationalism)*: toma el Estado nacional por referencia y como principio organizador de la educación; por lo que los autores apuntan a algunos problemas básicos en esta visión: concibe el Estado-Nación como el “contenedor” de toda la sociedad, sin explicitar otros matices y contradicciones de la misma sociedad; posee una estrecha vinculación con la comparación de datos cuantitativos, una vez que los datos estadísticos acostumbra estar organizados nacionalmente, hasta el punto de que la única realidad posible de ser descrita estadísticamente es la nacional; además, considera cierta linealidad entre las relaciones global y nacional, que se manifiesta en la idea de que “lo global afecta a lo nacional” o “lo nacional intermedia lo global”, relaciones éstas que efectivamente existen, pero no son la norma. En el marco teórico y contextual de esta investigación, hemos percibido que actualmente estas cuestiones prescinden de lo nacional, afectando directamente a las políticas públicas y a las instituciones, constituyendo a sí el fenómeno de la transnacionalización educativa.

*Estatismo Metodológico (Methodological Statism)*: supone que hay una sola esfera pública y una forma intrínseca a todos los Estados, es decir, que todos los Estados poseen una estructura similar y que, de este modo, todas las políticas son legisladas, organizadas y administradas de la misma manera. Al considerar todos iguales, cuando en realidad no lo son, una de las consecuencias del estatismo metodológico en las ciencias sociales es que ha dado por sentado el predominio de la visión de las sociedades occidentales, particularmente el Estado social-democrático y de bienestar que ha prevalecido en Europa Occidental en la segunda mitad del siglo XX, modelo impuesto a los Estados post-coloniales. Además, la globalización actual afecta a los niveles, escalas y actores de la gobernabilidad<sup>49</sup> educativa, haciendo con que el Estado nacional ya no sea el actor central y decisivo de las políticas educativas, lo que demuestra otra gran limitación del estatismo metodológico.

---

<sup>49</sup> Con el término gobernabilidad los autores hacen referencia a las combinaciones y la coordinación de las actividades, actores/agentes y escalas, a través de los cuales la “educación” es construida y liberada a las sociedades nacionales. De este modo, se entiende por gobernabilidad la sustitución de la suposición de que el Estado rige siempre y necesariamente la educación a través del control de todas las actividades del gobierno, asumiendo el papel de coordinador o regulador. Deberíamos considerar la trama compleja de regulaciones que impone la globalización a las políticas educativas y las formas híbridas de gobernanza que se dan a través de diferentes escalas, actividades y agentes. Se trata de un tema interesante y bastante complejo, pero que escapa a los objetivos de este trabajo; para mayor profundización, recomendamos la consulta al trabajo de Dale (1997 y 2003).

*Educacionalismo Metodológico (Methodological Educationalism)*: en la misma línea de las dos tendencias esbozadas anteriormente, el educacionalismo considera la educación como categoría única y homogénea para fines de análisis, con un incuestionable alcance y un conjunto implícito de saberes, prácticas y supuestos compartidos. La educación es tomada como abstracta, fija, absoluta, a-histórica y universal, cuando no haciendo distinciones entre sus usos para describir propósitos, procesos, prácticas y resultados. Esto culmina en una especie de “parroquialismo institucional”, el cual se refiere a la tendencia de muchos estudios de educación comparada a tomar los sistemas educativos existentes como realidades dadas, sin problematizarlos.

En una interesante lectura e interpretación del trabajo de Roger Dale, Tarabini-Castellani y Bonal (2009) aseveran la insuficiencia de la escala nacional para analizar la política educativa en el contexto de la globalización. Señalan además que en medio a los distintos posicionamientos en cuanto a la influencia de los procesos de globalización en las políticas educativas (desde los más extremos que rechazan o admiten severamente la influencia de la globalización, hasta los más ponderados) Dale ocupa una posición reflexiva intermedia, según la cual:

ni puede considerarse que la globalización no altere las formas en que el Estado interviene en educación ni se debe prescindir del Estado como nivel fundamental de intervención política. La globalización tiene efectos que modifican las bases de intervención del Estado en educación, pero este sigue preservando, en la mayoría de países, su capacidad de provisión, regulación y financiación de la educación (Tarabini-Castellani & Bonal, 2009, p.238)

La visión de la educación como fenómeno social, cultural y político, fuertemente influenciado por los procesos de globalización y transnacionalización proviene de una importante contribución de las Ciencias Sociales a este campo. Como afirman Bonal, Tarabini-Castellani y Verger (2007), la excesiva especialización y fragmentación en el campo de las ciencias de la educación y a la vez su distanciamiento de las Ciencias Sociales, en muchos casos ha conducido a una delimitación de las preguntas y metodologías de investigación, olvidando muchas veces el carácter social y político de la educación.

Al entender que las políticas internacionales y regionales tienen actualmente una incidencia muy fuerte en el campo educativo, quizás mayor que las políticas nacionales, necesitamos reconocer que esto tiene también

Unas implicaciones teóricas que inevitablemente conducen a tomar decisiones metodológicas en el terreno de la educación comparada o en el del estudio de las políticas educativas nacionales. ¿Cómo observar empíricamente los procesos a través de los cuales las agendas políticas nacionales son influidas externamente? ¿Cómo sistematizar el estudio de los procesos de estandarización educativa que se derivan de la producción supranacional de indicadores? ¿Cómo analizar la globalización de los sistemas de evaluación escolar? (Bonal, Tarabini-Castellani & Verger, 2007).



Así como estos autores, defendemos que las investigaciones comparadas que toman por eje las políticas educativas en el contexto de la globalización precisan ampliar su repertorio teórico y metodológico, a fin de acercarse más críticamente a la complejidad en que están inmersos los hechos y sujetos, dando cuenta de las transformaciones e implicaciones coyunturales, ya que la educación no puede ser vista como un ente aislado de otras dinámicas, procesos y transformaciones que ocurren en la sociedad. Según Dale y Robertson (2007b), al desafiar y cuestionar los “ismos” tradicionales de la investigación comparada, tendremos un conjunto de herramientas conceptuales que pueden aportar una visión e intervención crítica en la educación.

De este modo, nuestra aproximación al objeto/sujetos<sup>50</sup> del estudio que aquí presentamos se ha dado en un complejo proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de aquello que considerábamos ser la comparación de los sistemas educativos, de modo a adoptar una visión de educación comparada más allá de la mera comparación cuantitativa y de las limitaciones que tradicionalmente afectan a este campo.

Para concretizar este enfoque, hemos elegido realizar un análisis documental de carácter supranacional como uno de los pasos primordiales de nuestra investigación; para esto, seleccionamos documentos oficiales producidos por algunos organismos internacionales y regionales, esto es, relacionados a la construcción de espacios de educación superior de carácter regional vigentes en Europa y Latinoamérica, como los que enmarcan la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y el Sector Educativo del MERCOSUR. Además, hemos tomado el cuidado de consultar una amplia bibliografía teórica sobre los procesos de internacionalización, regionalización y transnacionalización educativa, que nos han permitido una mirada más amplia sobre las políticas de formación.

En este sentido, es importante asumir que en nuestra investigación, partimos de la idea de que, además de las particularidades históricas, políticas, culturales y educativas de cada contexto estudiado, existen tendencias comunes y similares, especialmente ante la intensificación de los procesos de internacionalización y regionalización en el contexto de la globalización neoliberal. Entre los aspectos que aproximan ambas realidades, está la inferencia de recomendaciones y concepciones que plasman principalmente a través de los documentos oficiales de carácter internacional y regional.

De este modo, intentaremos equilibrar ambos polos: tanto el de las especificidades y diferencias contextuales, como de las similitudes y aproximaciones que se intensifican por medio de los procesos de transnacionalización educativa. Como estudio de tendencias, esta investigación intenta ir más allá del estudio de casos, por esto la decisión de elegir tres universidades en cada región. La profundización en una de estas

---

<sup>50</sup> El objeto de estudio conformase también por medio de los sujetos participantes del estudio. Esto quiere decir que, en el análisis de la realidad, consideramos el protagonismo de los actores que la construyen y de ella hacen parte.

realidades, por medio de los grupos focales, fue una posibilidad que irrumpió durante el trabajo de campo y que nos permitió profundizar en el análisis de las políticas de formación en una de las universidades participantes, conociendo mejor algunas de las dinámicas locales, sin perder el foco de las tendencias globales y transnacionales ahí presentes.

## **7.5 Posibilidades y límites de la educación comparada**

Más allá de los límites apuntados anteriormente (propios de los enfoques tradicionales que han predominado en la educación comparada) queremos señalar otros riesgos y posibilidades de la investigación en este campo. La elección de este abordaje no ocurrió por considerarlo mejor o superior a los demás, sino el más adecuado a los objetivos y al tipo de estudio que se pretendía realizar, ya que intentamos relacionar realidades educativas diferentes, pero que afrontan problemáticas y desafíos similares en el complejo contexto de la globalización neoliberal.

Una de las posibilidades de la educación comparada es la de contribuir a la toma de decisiones políticas en este campo, puesto que tiene por característica el establecimiento de relaciones recíprocas o interrelaciones, que en el campo de la educación se aproxima a los pronósticos educativos, es decir, posee un sentido prospectivo y propositivo. De este modo constituye,

una útil herramienta de reflexión para quienes deciden y para quienes han de poner en práctica tales decisiones. La aspiración de los comparatistas sería lograr que dicho marco conceptual y dichas reflexiones significaran la elaboración de políticas educativas coherentes con modelos de desarrollo social y cultural no dogmáticos, basado en las necesidades y realidades actuales y futuras, más que en la inercia y en los obstáculos históricos; y, por otro lado, resultantes de la ciencia y de la razón en lugar de intereses gremiales o coyunturales y modas arbitrarias (Raventós, 1990, p. 223).

En este sentido, nuestra expectativa es que los análisis y resultados de esta investigación también puedan contribuir a la reflexión y mejora de las condiciones de trabajo y de formación de los docentes universitarios, contribuyendo a la toma de decisiones político-educativas conscientes y coherentes con las necesidades de este colectivo. Subrayamos el hecho de que los resultados no deben ser tomados como prescriptivos, sino como propositivos.

De acuerdo con Pedró (2004) existen muchas ventajas en realizar estudios comparativos de políticas públicas, pues permiten ir más allá del análisis de las estructuras y de la organización de los sistemas escolares, permitiendo examinar “los procesos de configuración y de puesta en práctica, los contenidos y los resultados de la acción política” (p.20). Afirma aún que el análisis comparativo de políticas públicas permite

afrontar el estudio comparativo por medio de una estrategia de comparación cualitativa con un número reducido de casos y un carácter puramente

configurativo. Esto significa que, centrando la investigación en los rasgos típicos del sector educativo universitario, el énfasis interpretativo debe colocarse sobre la interacción entre los elementos constituyentes de este sector, con una particular atención a los actores y sus interacciones, y a las influencias mutuas entre lo que acontece dentro y fuera de este sector (Pedró, 2004, p.22).

En este sentido, el autor nos indica que los macroanálisis, propensos a utilizar los datos estadísticos, necesitan ser complementados con los análisis cualitativos, que solamente los microanálisis facilitan. Así, en los estudios comparativos es imperioso encontrar el justo equilibrio entre descripción y análisis, entre el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas.

La educación comparada no está exenta de limitaciones. García Garrido (1982, p.125) apunta tres problemas que considera de especial importancia:

- *El exceso de objetividad*: por lo general en las investigaciones comparativas buscan datos y resultados objetivos, cuando en la esencia de la comparación están los prejuicios ideológicos y las posturas subjetivas del investigador frente al problema planteado.
- *La eficacia nomotética*: en el ámbito científico muchas veces se aspira descubrir ciertas “leyes” generales, pero es imposible controlar las innúmeras variables de los complejos fenómenos educativos. Por lo tanto, los resultados son siempre provisionales. En este sentido, “es mucho más modesto poner de manifiesto configuraciones específicas de variables interrelacionadas y delimitadas históricamente y contextualmente, que buscar generalizaciones y cuasi-leyes que permitan concluir que si A entonces B” (Pedró, 2004, p. 23).
- *Normatividad*: aunque muchos autores lo intenten, el método comparativo no puede prescribir normas ni reglas que rijan la educación. La comparación proporciona las coordenadas, pero no dice al marinero adonde debe ir (Lauwerys apud García Garrido, 1982, p.128). Es necesario considerar que el estudio ejerce una función “más esclarecedora y orientadora que normativa, lo cual limita indudablemente la capacidad de aplicación del método” (Raventós, 1990, p.118). De esta forma, no se puede considerar los resultados encontrados como “modelos” a ser seguidos o copiados en otros contextos.

Para Ferrer (2002) muchos problemas metodológicos siguen no resueltos. Citando Broadfoot y Osborn, el autor expone los problemas de *la equivalencia conceptual*, la *homogeneidad de los datos*, la *equivalencia lingüística* y los *problemas de muestreo*. Además agrega algunos inconvenientes de atribuir más importancia a los factores exógenos que a los endógenos en los estudios de educación comparada y el riesgo de los prejuicios etnocentristas del investigador (p.140-144).

En nuestra investigación sentimos particularmente la limitación de la equivalencia conceptual, de la homogeneidad de datos y de la equivalencia lingüística, ya que al

estudiar dos contextos distintos, tuvimos un arduo y continuo trabajo de traducción de los instrumentos/técnicas/cuestiones de una lengua a otra (castellano, catalán y portugués) y percibimos que en muchos casos la mera traducción literal no aclaraba los significados y sentidos que queríamos atribuirles. De este modo, nos vimos implicados en un largo proceso de reflexión, explicación y replanteamiento constante de las cuestiones de investigación y de aquello que queríamos alcanzar, sobre todo durante la realización de las entrevistas y aplicación de los cuestionarios. Nos dimos cuenta que la mera homogeneización de los instrumentos, hecha mediante una simple traducción de los términos, no es suficiente para contemplar los significados y respuestas que deseamos encontrar, lo que exige flexibilidad por parte del investigador de adaptar el contenido y formato de las técnicas e instrumentos de recogida de datos, de acuerdo con las especificidades presentadas por los sujetos de cada contexto.

## **7.6 Criterios y propiedades de comparación: ejes estructurales de la investigación**

Conscientes de las posibilidades y de los límites de nuestras elecciones teórico-metodológicas, proseguimos en la definición de algunos criterios y ejes estructurales para guiar el proceso de recogida y análisis de la información.

Con base en la lectura de García Garrido (1982, p.120) los *criterios de comparación* son esquemas conceptuales previos, que parten de las intenciones de investigación, de los cuestionamientos y de lo que queremos descubrir. Están directamente relacionados al objeto que pretendemos estudiar.

Pensamos que esta tarea debe considerar, irrevocablemente, las diferentes contribuciones de los autores que han trabajado estos temas, junto con las reflexiones que hemos construido a partir de ellas y que están presentes en la primera parte de este estudio: la transnacionalización educativa es entendida como un fenómeno propio de la globalización y fruto de la reestructuración de las fuerzas productivas del capitalismo global, la cual introduce elementos propios de la economía neoliberal en la educación pública y en la dinámica de las universidades, contexto al cual la formación de profesores no está exenta. Estas ideas-base ciertamente interfieren en nuestra forma de abordar la problemática y en las técnicas empleadas a la hora de recoger y analizar los datos.

El criterio de comparación, también conocido como *tertium comparationis* o tercer elemento (ya que se une a los otros dos elementos mínimamente necesarios para emprender cualquier comparación) es extremadamente importante para la investigación, puesto que sin estos criterios, “la comparación carece de sentido, es un trabajo baldío y hecho a ciegas” (García Garrido, 1982, p.122). Este autor también resalta algunas importantes propiedades de la comparación, las cuales sintetizamos a continuación:

- *Carácter fenomenológico*: toda comparación se hace sobre hechos o fenómenos observables, lo que le proporciona un carácter realístico y donde la comparación meramente teórica no es suficiente.
- *Pluralidad*: la comparación solamente se puede dar entre dos o más fenómenos o hechos. A medida en que aumenta el número de objetos sometidos a comparación, aumenta la riqueza y fuerza probatoria de esta, pero, lógicamente, también su dificultad.
- *Homogeneidad*: pues la comparación no se puede dar entre elementos totalmente heterogéneos y es necesario que exista cierta homogeneidad entre los fenómenos que se comparan.
- *Globalidad*: en las ciencias sociales, los objetos son siempre de gran complejidad y acusan una multiplicidad de relaciones entitativas y operativas. Así, los fenómenos educativos deben ser tratados en relación con su contexto social, geográfico, histórico, político, religioso, etc. De este modo, cuanto más factores entren en consideración, más ganará el estudio en hondura y calidad.

Nuestra investigación intenta contemplar todos estos aspectos: es fenomenológica y se basa en una comparación plural, pues involucra instituciones de países/regiones diferentes, intentando analizar e interpretar un mismo fenómeno (la política de formación del profesorado universitario), considerando el contexto histórico, educativo, social, político y económico en que está inserto (globalidad). De esta forma las unidades de comparación definen la amplitud, pero también delimitan el objeto que pretendemos investigar.

El hecho de comparar dos países y regiones con trayectorias históricas y rasgos políticos, económicos, culturales y, por supuesto, educativos tan diferentes puede parecer problemático, especialmente si consideramos desde el punto de vista de los regímenes políticos de cada uno de ellos: España es una Monarquía Parlamentaria y Brasil una República Federal. Entonces, ¿cómo comparar dos países con regímenes políticos diversos? Tal cuestión se coloca pues ambas regiones se diferencian significativamente, a pesar de poseer prerrogativas de autonomía similares: Catalunya, es una Comunidad Autónoma de España, mientras el Estado de São Paulo es una Unidad Federativa de Brasil. Estas particularidades nacionales complejizan la comparación de estas realidades, algo que nos ha obligado a ampliar nuestro marco teórico-metodológico en el campo de la educación comparada para ir más allá de lo nacional.

Para resolver esta cuestión adoptamos algunos criterios y unidades de comparación que, según aquello que explicitamos antes, van más allá del aspecto “nacional”, ya que justamente nuestro objetivo central es identificar las tendencias y características que enmarcan las distintas realidades de la formación de docentes universitarios, considerando que las políticas educativas/universitarias en tiempos de globalización

neoliberal se caracterizan por la emergencia de la dimensión transnacional. Por lo tanto, no se restringen a las fronteras y especificidades políticas de cada país.

A este punto, hemos tomado algunas decisiones importantes, como centrar el análisis de las políticas de formación en dos ámbitos o niveles:

- *transnacional*: implica analizar los discursos internacionales (considerando especialmente el papel de la UNESCO y de la OCDE en la educación) y regionales, es decir, ligados al proceso de integración de los sistemas educativos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el Sector Educacional del MERCOSUR (SEM); en este sentido, es importante recordar que el punto de partida de nuestro trabajo es la constatación de que en ambos países y regiones existen tendencias comunes en el campo de la educación superior y de la formación;
- *institucional*: consiste en analizar la configuración de las políticas de formación en las universidades, centrandose en el análisis de los sectores y acciones de formación, buscando entender cómo se relacionan con las políticas delineadas transnacionalmente, partiendo del supuesto de que éstas se encuentran presionadas por demandas comunes, es decir, que provienen de los organismos internacionales, del mercado de trabajo, de la política de financiamiento, etc.

Además, hemos definido tres dimensiones de análisis: *Políticas, Praxis y Opiniones*, considerando que implícito a ellas están presentes determinadas concepciones y modelos de formación (ver figura n.2).

Consideramos que todas estas dimensiones están relacionadas entre sí y que existe una retroalimentación entre ellas, es decir, desde las políticas y concepciones se instituyen las praxis y las opiniones de los sujetos, las cuales, por su parte, también configuran la misma política.

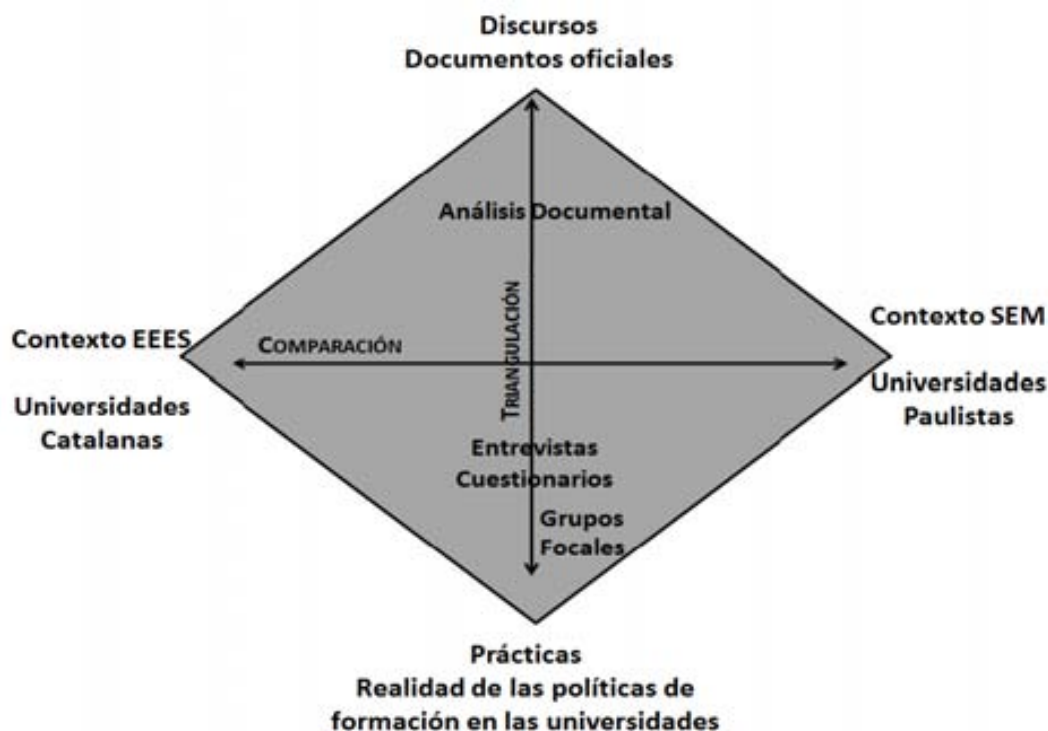
Además, consideramos que la política de formación no puede ser analizada de modo aislado, sino en relación con otras políticas de profesorado en las universidades, lo que implica lanzar una mirada hacia las políticas de acceso, promoción y evaluación de los profesores y profesoras universitarias.

La elección de estos niveles y dimensiones de análisis se han configurado como los ejes estructurales de nuestro trabajo. Todo ello indica la necesidad de emprender un proceso de comparación complejo y multinivel, ya que además de la habitual triangulación de técnicas, sujetos e informaciones (procedimiento muy utilizado como forma de garantizar mayor validez científica en las investigaciones educativas) pretendemos analizar y comparar diferentes contextos.

Comparación y triangulación son procedimientos similares y muy fáciles de confundirse, sobre todo considerando la complejidad de la investigación educativa. No

obstante, creemos importante distinguir aquello que comparamos y triangulamos en nuestra investigación. La figura n.9 sintetiza este planteamiento:

**Figura 9 - Comparación y triangulación en la presente investigación**



Fuente: Elaboración propia.

La comparación, movimiento indicado por la línea horizontal, pretende comparar los distintos contextos de investigación; la triangulación, indicada por la línea vertical, también es una comparación, pero que se da entre las técnicas de recogida de datos, es decir, se contrasta los discursos y las prácticas, de acuerdo a las diferentes fuentes de información y sujetos participantes. Ambos movimientos son de doble dirección, pues a todo momento estamos transitando y contrastando aquello que encontramos en un contexto y otro, desde un instrumento y otro, por medio de unos y otros sujetos, de modo que no se tratan de procesos lineales.

## **7.7 Concreción de las etapas de la investigación**

Todo proceso de investigación está “constituido por una serie de etapas interconectadas de un modo lógico, secuencial y dinámico” (Sabariego & Bisquerra, 2004, p.90). Asimismo es un proceso que posee distintas fases, desde la selección y planteamiento de un problema hasta la interpretación de los resultados y elaboración del informe final.

Consideramos igualmente importante atender a la especificidad del proceso de investigación en educación comparada. De esta forma, antes de concretar los pasos de nuestra investigación, hemos considerado las contribuciones de algunos autores comparatistas. La tabla n.15 recoge estas contribuciones, las cuales hemos tenido por base en la elección de las etapas de la presente investigación:

**Tabla 15 - Fases y etapas de los estudios comparados, según algunos autores comparatistas**

Raventós (1990)	Ferrer (2002)	Teichler (2010)	Etapas elegidas para el presente estudio
Descripción	Pre-descriptiva	Descripción	Clarificación de presupuestos
Interpretación	Descriptiva	Interpretación	Contextualización
Yuxtaposición	Interpretativa	Explicación	Profundización
Comparación	Yuxtaposición	Relación	Comparación, Triangulación y Síntesis
	Comparativa		
	Prospectiva		

Fuente: Elaboración propia.

Raventós afirma que los autores de este campo coinciden en apuntar cuatro etapas para este tipo de estudio: *descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación* (1990, p. 112).

Inspirado por diferentes contribuciones, especialmente las de García Garrido, Ferrer (2002, p.96-104) sintetiza de forma clara y organizada diferentes aportaciones sobre el método de investigación dentro del ámbito de la educación comparada, delineando seis fases fundamentales: *pre-descriptiva, descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición, comparativa y prospectiva*.

Entre estos autores hay importantes aproximaciones, pues tanto en las etapas como en los principios están presentes la *descripción e interpretación*, el hecho de *pensar en relación* (yuxtaposición y comparación) y las posibilidades *prospectivas (pero no necesariamente prescriptivas)* ofrecidas por este tipo de metodología investigativa.

Al tratar sobre la investigación especializada en educación superior, Teichler (2010) indica algunos principios fundamentales de los estudios comparados, entre los cuales destacamos: a) *describir* la magnitud y la configuración institucionales de modo sistemático; b) dar cuenta de las *causas de la composición* y magnitud en un determinado momento histórico y en un determinado país; y c) *relacionar* las exigencias externas y las dinámicas internas y factores políticos implicados.

Consideramos estos principios muy pertinentes para organizar nuestra manera de aproximarnos al objeto/sujeto de investigación, ya que es nuestro interés referir las dimensiones de cada una de las universidades y regiones, considerando sus especificidades históricas y contextuales, para finalmente relacionar las exigencias de la



política externa (captada por medio de las concepciones y recomendaciones presentes en los documentos oficiales) y sus repercusiones en las dinámicas internas, relacionadas específicamente con las políticas de formación de profesores universitarios.

Con base en estas aportaciones, construimos nuestro propio itinerario de investigación, compuesto de algunas etapas importantes, pero en ningún momento concebidas como lineales o aisladas, sino como interdependientes y dinámicas. En este sentido, podemos decir que en muchos momentos las fases descriptiva, interpretativa y de yuxtaposición se encuentran implicadas y presentes en una misma etapa; esto es posible debido al carácter esencialmente cualitativo de la investigación, que nos permite hacer de los momentos de recogida de datos oportunidades de reflexión y construcción de las primeras interpretaciones y yuxtaposiciones.

La descripción de las etapas de nuestra investigación puede ser interpretada como un registro de los pasos que hemos seguido:

- *Clarificación de presupuestos:* etapa constituida por un amplio análisis bibliográfico para la construcción del marco teórico y análisis de la documentación oficial de los organismos internacionales y regionales, que puedan dar base y sustentación para el diseño de otros instrumentos/dispositivos de recogida de la información (especialmente los guiones de entrevista). Esta fase tiene la intención de clarificar los presupuestos, lo que exige que nos despojemos de algunos prejuicios con relación al tema y, al mismo tiempo, asumamos una lectura crítica de la formación permanente de profesores/as universitarios/as.
- *Contextualización:* Una vez que tenemos claro aquello que queremos investigar, preparamos los guiones de entrevista y entramos en contacto con aquellos actores considerados centrales (responsables y expertos). De modo que esta fase está constituida por el inicio del trabajo campo, por las visitas a las universidades y por el conocimiento de las políticas de formación a través de sus actores. Se trata de una etapa fundamental en la cual podemos profundizar en las especificidades de los contextos de cada universidad y sector de formación. Es pertinente incluir aquí el análisis de los marcos legales de ambos países y regiones, sobre todo para contextualizar, describir y situar las políticas educativas en cuestión.
- *Profundización del trabajo de campo:* el trabajo de campo es una parte esencial y muy rica de la investigación, de modo que vale la pena ser profundizado, expandiendo nuestros análisis más allá de la contextualización; de este modo, aquí es importante conocer la visión del mayor número posible de docentes, por esto la decisión de diseñar un cuestionario, a partir de las categorías emergentes, ideas y sugerencias proporcionadas por los/las entrevistados/as; decidimos, además, realizar grupos focales, a través de los

cuales pudimos comprender mejor las respuestas y comentarios proporcionados por los/las docentes en el cuestionario.

- *Comparación, triangulación y síntesis*: los contrastes, relaciones y comparaciones son aspectos que ocurren a todo momento, son reflexiones que emergen constantemente, especialmente cuando nos comprometemos con una investigación comparada; asimismo, luego que recoge una cantidad significativa de datos y tenemos una visión más general y amplia de la realidad, podemos dedicarnos a sistematizar las reflexiones y los análisis comparativos; este momento ocurre durante, pero principalmente después de acabado el trabajo de campo, lo que nos permite relacionar, contrastar y sintetizar aquellas respuestas buscadas, permitiendo reconocer las limitaciones de la investigación, pero también proponer alternativas de mejora.

La posibilidad de realizar algunos grupos focales en una de las universidades participantes ha sido una oportunidad abierta por una docente responsable de un proyecto de formación, la cual hemos conocido durante la celebración de un evento científico en el campo de la docencia universitaria. En este sentido, es importante considerar que nuestra participación en diversos eventos científicos relacionados con la docencia universitaria en ambos países<sup>51</sup> ha constituido una parte esencial de nuestro proceso de investigación, puesto que nos ha aproximado no solo a los actores (muchos de los cuales fueron nuestros entrevistados) sino también a la complejidad del fenómeno que estábamos estudiando, constituyéndose como momentos cruciales de reflexión, formación, síntesis y difusión de nuestras intenciones y descubrimientos durante el proceso de investigación.

Además, las etapas han estado permeadas por un importante y desafiante proceso de traducción de conceptos entre lenguas/culturas/contextos, lo que nos ha proporcionado además momentos de reflexión y replanteamiento constante.

## **7.8 Breve introducción de los procedimientos de recogida y análisis de la información**

La tabla n.16 ofrece una visión general del proceso de investigación emprendido, señalando la interconexión entre las etapas, objetivos específicos y dispositivos de recogida y análisis de la información.

---

<sup>51</sup> A modo de ilustración, mencionamos aquí algunos de estos eventos: CIDUI 2010 y 2012, CIDU Porto, COGALICE 2010 y 2012, *Seminário de Formação Docente na Universidade de São Paulo* (USP, 2012), IV *Seminário Inovações em Atividades Curriculares* (UNICAMP, 2013), Congreso CIFO (URV, 2013).

**Tabla 16 - Etapas, objetivos y procedimientos de recogida y análisis de la información**

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Dispositivo de recogida</b>	<b>Dispositivo de análisis</b>
1. Clarificación de presupuestos	Identificar las directrices y recomendaciones oficiales emitidas por organismos de carácter internacional y regional para las universidades y para la política de formación de profesores/as universitarios/as	Análisis documental	Análisis de contenido
2. Contextualización	Analizar la relación entre las políticas y prácticas de formación de profesores/as universitarios/as vigentes en algunas universidades públicas de Catalunya y de São Paulo con las directrices y recomendaciones oficiales	Entrevistas	Análisis de contenido
3. Profundización	Profundizar en las opiniones y concepciones del profesorado sobre el papel de las universidades y de la formación, así como sobre las motivaciones, resistencias y factores que más pueden estar influyendo en la política de formación	Cuestionario Grupos Focales	Análisis estadístico descriptivo e inferencial; Análisis de contenido
4. Comparación y síntesis	Comparar, contrastar y triangular las diferentes experiencias e informaciones levantadas a fin de suscitar una profunda reflexión acerca de las tendencias y desafíos de la política de formación en el contexto de la transnacionalización, elaborando algunas propuestas a partir de las contribuciones de los/las participantes y de los análisis realizados	-	Triangulación

Cada objetivo y etapa de nuestra investigación exigió una técnica diferente de recogida de datos, de acuerdo a las informaciones que deseábamos obtener. Es importante observar que, a pesar de que la comparación consta como última etapa y objetivo, la misma está presente desde el trabajo de campo (etapa 2) de modo que en el mismo momento en que nos introducimos en las realidades, hacemos inmediatamente asociaciones y comparaciones entre uno y otro escenario.

Introducimos brevemente las técnicas de recogida, cuya aplicación será descrita con detalle en el apartado de diseño metodológico:

*Análisis Documental:* considerada la más idónea para identificar las preocupaciones, concepciones y recomendaciones en torno a la formación de docentes universitarios en los documentos oficiales. Se trata de una técnica que consiste en un sondeo de diferentes documentos, sean los de carácter primario (documentos en primera mano, con información nueva y original) o secundario (informes, reseñas, etc.), seleccionados con el objetivo de aportar informaciones pertinentes al objeto de estudio, proporcionando mayor grado de profundización (Feixas, 2002). En nuestro caso seleccionamos documentos oficiales, esto es, documentos primarios, con la ventaja de leer e interpretar los originales en primera persona y no valernos solamente de resúmenes, reflexiones y comentarios de otros autores (lo que ha sido contemplado en la revisión bibliográfica para construcción de nuestro marco teórico).

*Entrevistas:* consiste en la conversación intencionada entre dos o más personas, en la cual se obtienen informaciones valiosas, a partir de informantes clave (Feixas, 2002). Las entrevistas pueden ser realizadas de varias maneras, dependiendo de los objetivos que se desee lograr. En nuestro caso, optamos por las entrevistas semiestructuradas, la cual posee un guión o protocolo de preguntas abiertas que sirve de marco de referencia, permitiendo adicionar nuevas cuestiones, caso necesario. Para garantizar mayor validez de la información, se solicita autorización de los sujetos para gravar el audio de la entrevista y proceder a la transcripción, de modo a recurrir después a las citas literales y ser fieles a los datos proporcionados por los informantes. En nuestra investigación, esta técnica pretende conocer las políticas de formación de algunas universidades catalanas y paulistas, a través de las voces de sus sujetos centrales, esto es, responsables de formación y expertos.

*Cuestionarios:* técnica que permite recoger datos concretos de los individuos y puede contener tanto preguntas cerradas cuanto abiertas, normalmente con una formulación breve (Feixas, 2002). Con el desarrollo de herramientas y plataformas digitales que permiten el diseño y distribución de los cuestionarios por medio de la Internet, esta técnica se ha difundido, pudiendo ser aplicada a colectivos muy amplios; en esto consiste su principal fortaleza y debilidad, ya que permite la recogida de gran cantidad de datos en un corto espacio de tiempo, pero su formato breve y objetivo no permite profundizar en las informaciones obtenidas, lo que requiere el uso complementario de otras técnicas. Con esta técnica queremos conocer las concepciones y opiniones de un mayor número de profesores sobre la política de formación y detectar algunos de los factores que influyen en su delineamiento.

*Grupos Focales* (o Grupos de Discusión): técnica que proviene de diferentes formas de trabajo con grupos y que es cada vez más utilizada en investigaciones cualitativas. Los miembros son elegidos de acuerdo con los objetivos de la investigación, atendiendo a las teorizaciones existentes en el proyecto. No se trata de una entrevista colectiva, pero de un diálogo entre los diferentes miembros del grupo (Gatti, 2005); por esto es importante el papel del moderador (que puede ser el propio investigador u otra persona preparada) como facilitador que debe propiciar el diálogo encargándose de introducir el tema y permitir que todos expresen su opinión, sin intervenir demasiado, dejando que los sujetos se expresen lo más libremente posible sobre el tema estudiado. Con esta técnica buscamos profundizar en las concepciones que tiene el profesorado sobre el papel de las universidades y de la formación, así como sobre los factores que más pueden estar afectando a la formación docente actualmente.

A continuación, abordaremos los dispositivos de análisis de datos, ya que su uso en nuestra investigación asumió algunas particularidades importantes que merecen ser explicitadas.

## **7.8.1 Técnicas de análisis de la información**

### **7.8.1.1 La opción por el análisis de contenido crítico**

El examen de toda la información cualitativa recogida en nuestra investigación por medio del análisis documental, de las entrevistas, del ítem abierto del cuestionario y de los grupos focales se ha hecho por medio del Análisis de Contenido (AC), una técnica antigua y ampliamente utilizada por los investigadores de las ciencias humanas y sociales, que de un modo general consiste en “arreglar”, en un conjunto de categorías de significación, “el contenido manifiesto” de los diferentes tipos de comunicaciones (Bardin, 1986; Amado, 2000).

Citamos a continuación algunas definiciones que creemos más cercanas a lo que hemos puesto en práctica en nuestra investigación. En una conocida citación, Bardin define el AC como:

el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (1986, p.32).

De este modo, la consideración del contexto es extremadamente importante en el análisis de contenido, ya que las comunicaciones se dan en espacios y tiempos determinados, recordando aquello que colocamos en el inicio: de que los conocimientos son siempre situados.

La definición de Piñuel Raidaga también considera las condiciones de producción de los datos en el ámbito del AC. Para él, esta técnica se puede definir como:

un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (2002, p.2).

De este modo, en el análisis de contenido es importante considerar también la experiencia del investigador, de modo que la interpretación no puede ser solamente numérica y/o objetiva, sino que es enriquecida por la subjetividad, es decir, conocimientos, experiencias, contextos y visiones del mundo de los involucrados en el análisis, entre ellos el propio investigador.

Por estas definiciones citadas vemos que hay múltiples maneras de realizar el AC de las comunicaciones, tanto dentro de un abordaje cuantitativo como cualitativo. Nosotros elegimos abordarla como técnica cualitativa, es decir, basada en la combinación de categorías, tanto previas como emergentes: las primeras surgidas de las lecturas y

objetivos de investigación y las segundas de finidas a partir de los temas que han emergido del análisis de las comunicaciones.

Podemos decir aún que hemos intentado hacer un AC de un modo situado y crítico, una vez que se buscaba conocer no solo el contenido explícito, pero también el implícito a los documentos, relacionándolos con su contexto de creación. Para algunos autores, esto es totalmente aceptable y pertinente dentro del ámbito del AC. De acuerdo con Andréu Abela,

Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretados de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir (2002, p. 2).

Para tomar esta elección, fue fundamental nuestro contacto con la teoría y filosofía que basa el Análisis Crítico de los Discursos (ACD) por medio de una serie de eventos y contactos<sup>52</sup> con investigadores de este campo. De este modo, podemos afirmar que nuestro AC fue inspirado por el ACD.

Siguiendo la línea de los estudios de Van Dijk (1996, 2001), el análisis crítico de discurso considera temas, textos y contextos a través de una visión precisa y crítica. A través de este análisis se revelan las relaciones de poder y dominación en el discurso oral o escrito. Este autor hace hincapié en que el análisis crítico del discurso no es un método de análisis, sino más bien una actitud, un movimiento que requiere atención a los problemas sociales. Para ello, se puede utilizar cualquier método de acuerdo de los objetivos de cada estudio, los participantes, la financiación, etc.

La combinación de estas técnicas se reveló como una herramienta poderosa para llevar a cabo un estudio crítico de los documentos oficiales y de las conversaciones con los sujetos de la investigación, lo que permitió la expansión de puntos de vista sobre la política educativa, e l conocimiento en profundidad las ideas y conceptos que se manifestaron de manera implícita o explícita en los documentos escritos y orales.

Por la complejidad de la técnica del ACD y la imposibilidad de aplicarla, debido al volumen de documentos e informaciones que nos habíamos propuesto a analizar, hemos decidido centrarnos más en el Análisis de Contenido, pero con la intención de tejer una lectura crítica de los datos, relacionándolos con su contexto de creación, identificando contradicciones, tensiones y problemáticas, para descubrir y desvelar los discursos en

---

<sup>52</sup> A lo largo de nuestro camino de formación pre doctoral, tuvimos la oportunidad de participar de algunas sesiones del Seminario Avanzado de Estudios del Discurso (SAED), organizado por el propio Prof. Dr. Teun Van Dijk (profesor catedrático de la Universidad Pompeu Fabra) y participar de cursos de formación sobre el Análisis Crítico del Discurso desde la epistemología feminista en el ámbito del Seminario Interdisciplinar de Metodología de Investigación Feminista (SIMREF). De ahí el carácter holístico, crítico y multidisciplinar de nuestra investigación y de nuestras decisiones metodológicas.

ellos contenidos. Por esto, podemos afirmar que en este estudio, no sólo elegimos ir más allá de las fronteras nacionales, sino que además observamos los límites entre una técnica y otra.

### **7.8.1.2 El proceso de codificación y construcción de categorías**

El trabajo analítico de los datos recogidos consistió en un análisis de contenido, con base en la construcción de algunas categorías. Según Chiavatta Franco (2000) las categorías son formas de organizar el raciocinio para el análisis del objeto de estudio, son abstracciones o instrumentos conceptuales a los que se debe agregar contenidos empíricos y teóricos que permitan llegar a los conceptos históricamente construidos y a la reconstrucción del objeto en nivel de objeto científico.

De acuerdo con Andréu Abela, en el análisis de contenido cualitativo es muy importante construir categorías “tan cerca como sea posible del material a interpretar. Normalmente se tratan de procedimientos reductivos a través de preguntas tras preguntas sobre las categorías que corresponden a los distintos segmentos del texto” (2002, p.23).

Según este mismo autor, en el análisis de contenido cualitativo es necesario observar algunos pasos fundamentales:

- *Esquema teórico*: son nuestras bases y referencias teóricas para la investigación; en la investigación cualitativa, este esquema está orientado a descubrir, captar y comprender una teoría, explicación o significado, no a comprobar o contrastar una teoría previamente formulada.
- *Tipo de muestra*: los documentos y sujetos que producirán las comunicaciones a ser analizadas deben ser elegidos según las dimensiones que se pretenden investigar; se orientan a garantizar dos aspectos: a) saturación o cantidad suficiente de información, y b) riqueza o calidad de la información encontrada. En el análisis de contenido cualitativo el muestreo es intencional, es decir, según las intenciones del investigador y según la disponibilidad de documentos/sujetos.
- *Sistema de códigos o categorías*: existen múltiples formas de categorizar los datos para resumirlos y analizarlos. Los códigos tienen la función de ayudar a interpretar los datos, de modo a no perder la riqueza proporcionada por los mismos. No deben ser tomados como definitivos, pudiéndose construir y reconstruir de modo continuo, de acuerdo con las descubiertas proporcionadas por los documentos/comunicaciones analizados. El autor propone la categorización por dominios como modo útil de categorizar los datos. Entre las estrategias de codificación existentes (inductiva y deductiva) hemos elegido la mixta, pues admite el intento de aplicar algunos elementos y dimensiones centrales de la teoría y, al mismo tiempo, identificar temas o dimensiones emergentes en los documentos/comunicaciones. Por esto hablamos de categorías previas (deductivas) y emergentes (inductivas).

- **Control de calidad:** se refiere a la validación del análisis, que se comprueba una vez que se ha logrado encontrar “el núcleo neurálgico y central del fenómeno que se quiere estudiar” (idem, p.27) El autor señala la importancia de un repertorio teórico y experiencial que ayuden en la orientación, así como en una selección de ejes temáticos, textos y situaciones por su capacidad de proveer información pertinente a la investigación.

En nuestro proceso de construcción de las categorías, no hubo la intención de fragmentar los textos y comunicaciones, sino de considerarlos en su conjunto. Nuestra categorización no pretendía reducir la riqueza de los textos, sino extraer sus sentidos, considerando todo el contexto en que los documentos/conversaciones fueron producidos, para una mejor comprensión de sus significados. De este modo, las categorías han sido resultado de un esfuerzo de sintetizar los hallazgos (categorías emergentes) por medio de un análisis minucioso de los datos recogidos, sin perder de vista los aportes teórico-metodológicos de partida (categorías previas).

A partir de la sugerencia de Andreu Abela (2002, p.27) de categorizar por dominios, hemos definido algunas dimensiones que nos permitieron generar algunas categorías que han guiado prácticamente todo nuestro proceso de recogida y análisis de los datos.

La tabla n.17 señala en cuáles instrumentos hemos recogido las informaciones/datos para el análisis, de acuerdo con las dimensiones y categorías de análisis:

**Tabla 17 - Sistema de categorías/indicadores de acuerdo a las dimensiones y a los instrumentos de recogida de información**

Dim.	Categorías/Variables	Análisis Documental	Entrevista	Cuestionario	Grupo Focal
POLÍTICAS	Preocupaciones y cambios en la política	X	X		
	Concepciones sobre el papel de la universidad y de la formación	X		X	X
	Papel de los docentes	X			
	Tendencias internacionales; influencia factores externos	X	X	X	X
	Recomendaciones	X			
PRAXIS	Planes de formación/ institucionalización	X	X		
	Quién forma el formador		X		
	Contenidos y Formatos	X	X	X	
	Evaluación	X	X		
	Participación de los docentes/Resistencias		X	X	X
OPINIONES	Problemas		X		X
	Perspectivas		X		
	Desafíos y Propuestas		X	X	X



Para entender la elección de estas categorías/variables, es necesario comprender en qué consisten las diferentes dimensiones de nuestro análisis:

**POLITICAS:** durante todo el proceso de recogida de datos nos preocupamos en conocer los principales cambios ocurridos en las universidades y en la política de formación en ambos contextos y cómo estos se relacionaban con las tendencias internacionales y transnacionales. Además, buscamos identificar las referencias al papel de las universidades y de la formación y qué concepciones estaban presentes. Estas fueron identificadas principalmente por medio del análisis documental y de las entrevistas, pero también fueron retomadas en el cuestionario y los grupos focales, sobre todo a la hora de conocer el posicionamiento del profesorado ante algunos dilemas que afectan a las universidades y a la formación actualmente.

**PRAXIS:** esta dimensión propone profundizar en los aspectos relacionados a la praxis de la formación en las universidades, esto es, la existencia de planes de formación (lo que indicaría, entre otros, el nivel de institucionalización de la política en cada contexto), los contenidos y formatos privilegiados para la formación, las estrategias de evaluación y la participación de los docentes en las acciones, así como las posibles resistencias asociadas a este proceso. Esta dimensión fue abordada sobre todo por medio de las entrevistas, cuestionarios y grupos focales.

**OPINIONES:** propone conocer la visión/opinión de los distintos sujetos/participantes de la investigación: informaciones relacionadas a los problemas, perspectivas, retos y propuestas de los sujetos para la formación. De este modo, son categorías/variables recogidas principalmente por medio de las entrevistas, cuestionarios y grupos focales. Sin embargo, las propuestas de los participantes podrán ser confrontadas con las recomendaciones que hacen los documentos internacionales y regionales a la política de formación en las universidades, ya que tienen un mismo carácter y finalidad: indicar caminos y sugerencias de mejora para la política de formación.

### **7.8.1.3 El uso de MaxQDA en nuestra investigación**

MaxQDA es una herramienta de análisis de datos muy difundida y utilizada por investigadores sociales para el análisis cualitativo y cuantitativo del contenido de diferentes comunicaciones. Su ventaja principal es facilitar el análisis, sobre todo cuando se trabaja con una gran cantidad y variedad de material escrito, pues permite la creación de un sistema de códigos y la asociación fácil de éstos a las diferentes partes de los textos, generando tablas o “matrices” de datos (Code Matrix) separadas por código y origen del material escrito, de acuerdo con los cruces y análisis que el investigador pretende hacer.

Permite la confección de notas o “memos” a las diferentes partes de los textos, de acuerdo con las reflexiones que nos van surgiendo durante la lectura del material. Además, para los análisis de contenido de carácter más cuantitativo, provee tablas de

frecuencia de los códigos que más aparecen, facilitando la confección de gráficas y figuras que relacionan los códigos entre ellos.

En nuestro caso, el uso de esta herramienta fue esencialmente cualitativo, puesto que nos interesaba ir más allá de un análisis numérico de los datos, buscando desvelar los significados de las comunicaciones analizadas. MaxQDA fue utilizado en nuestra investigación como soporte al análisis de los documentos oficiales y a las entrevistas. Esta herramienta facilitó el trabajo de construcción de algunas categorías previas y la atribución de las categorías a los tramos de los documentos/comunicaciones analizadas.

¿Cómo hemos hecho en análisis con MaxQDA? Hemos seguido los pasos explicitados anteriormente y que son comunes a los análisis de contenido cualitativo, pero con algunas especificidades, según las características y la interfaz de la misma herramienta:

- Primeramente descargamos los documentos oficiales/entrevistas transcritas que queríamos analizar en el programa; identificamos cada documento/entrevista con un código (en las entrevistas esto sirvió para preservar el anonimato de los participantes).
- Luego creamos algunas categorías previas, esto es, basadas en aquello que buscábamos en los documentos y de acuerdo a la estructura del guión de preguntas hechas a los entrevistados. Asociamos los tramos a las categorías, como si pintásemos en distintos colores las partes de los textos, asociándolas a un eje temático/categoría donde mejor se encajaban. Cuando un tema o concepto citado no encajaba en las categorías previas, creábamos una nueva (emergente).
- Para terminar, generamos algunas tablas/matrices por código para analizar aquello que los diferentes documentos/sujetos expresaban sobre los mismos. Esto fue de gran ayuda, sobre todo en el inicio de la investigación.

Finalmente, podemos decir que el proceso seguido con MaxQDA fue similar al análisis de contenido convencional, siendo que los principios que utilizamos en una u otra forma de análisis son los mismos. En nuestra investigación, la herramienta cumplió una mera función de soporte, pues nos permitió formular algunas categorías previas y emergentes, elaborar memos y etiquetas a las categorías, separar los tramos de acuerdo a las categorías, facilitando la sistematización de los datos para el análisis, el cual en última instancia es siempre una tarea del mismo investigador/a.

Andréu Abela propone que el uso de estas herramientas merece ser mejor discutido, una vez que:

Los procesos dinámicos de interacción producidos en los trabajos de campo cualitativos son difíciles de recoger en los programas más utilizados de Análisis Cualitativo como Atlas.ti, Nudist, MaxQDA, Kwalitan, etc, por lo que estos programas se encuentran más cerca de la sistematización de la lectura de textos o imágenes, es decir, de las técnicas de análisis de contenido que de otras técnicas afines (2002, p.27).

De este modo, el autor alerta para el papel de estos programas en la sistematización de la lectura de los textos, siendo que otros procesos complejos, propios de la interacción con los sujetos y materiales durante el trabajo de campo, difícilmente pueden ser recogidos plenamente en los mismos. Por lo tanto, el uso de tales herramientas no puede ser rígido, de modo a encarcelarnos en unas categorías previas y cerradas, sino que debe estar abierto y respetar la complejidad de los hechos. Para esto, el investigador debe tener consciencia de las posibilidades, pero también de los límites de tales recursos.

Una vez que nos hemos dado cuenta de que el uso de la herramienta sigue los principios de un análisis de contenido habitual, resolvemos proseguir los análisis sin ella: fue lo que ocurrió con el análisis del ítem abierto del cuestionario y de los grupos focales, donde aplicamos un análisis de contenido según las fases especificadas anteriormente, pero en el mismo editor de textos (Word), utilizando diferentes colores para identificar cada una de las categorías presentes.

#### **7.8.1.4 El análisis estadístico descriptivo e inferencial**

Por reconocer la importancia de un abordaje mixto y la pluralidad de enfoques como bases metodológicas capaces de proporcionar mayor aproximación a la realidad que nos proponemos a revelar, elegimos el cuestionario como técnica para recoger la opinión de un número mayor de docentes, considerando que uno de los objetivos específicos planteados era el de “Profundizar en las concepciones que tiene el profesorado sobre el papel de las universidades y de la formación, así como sobre los factores que más pueden estar afectando a la formación docente actualmente”. Para el análisis de los ítems cerrados del cuestionario, recurrimos al análisis estadístico.

De acuerdo con Gatti y Feres (1975) el aspecto esencial de la estadística es la proposición de métodos inferenciales, que permitan conclusiones que trasciendan los datos obtenidos. De este modo, estos autores abordan algunos conceptos centrales para aquellos investigadores que eligen incursionar en este ámbito:

- *Aleatoriedad de los fenómenos*: en la estadística subyace la idea de que los fenómenos se repiten, pero no se dan siempre del mismo modo o con la misma frecuencia, por lo que son aleatorios, es decir, no se puede controlar y saber con exactitud cuáles serán los resultados futuros. En esto consiste el problema central de la estadística, que es el de poder hacer previsiones y conocer la probabilidad de ocurrencia de los fenómenos, dada su variabilidad e incertidumbre.
- *Población y muestra*: todo el conjunto de repeticiones de un determinado fenómeno es llamado de “población”. La “muestra” es un subconjunto de la población, elegido para permitir la observación directa del fenómeno.
- *Variable*: es el conjunto de resultados posibles de un fenómeno aleatorio. Pueden ser cuantitativas o cualitativas; las cualitativas, también llamadas de

atributos, representan un conjunto de categorías o modalidades; las cuantitativas representan un conjunto de números.

De este modo, a través de los análisis estadísticos es posible “observar y medir” características más cualitativas. En este sentido, Tejada define las variables como cualidades, propiedades o características de las personas o situaciones que estudiamos: “Se trata de conceptos que son definidos en términos observables y medibles para un estudio dado” (1997, p.61).

La definición de algunas categorías e indicadores según las principales dimensiones de nuestro estudio (tabla n.17) fue lo que orientó el diseño de los ítems del cuestionario. Además, la forma como abordamos los diferentes temas surgió a partir de las informaciones y reflexiones proporcionadas por el análisis documental y las entrevistas.

Para el análisis de los resultados del cuestionario, recurrimos al análisis estadístico descriptivo e inferencial. Según Borrego (2008), la estadística descriptiva trata de ordenar los datos obtenidos, por medio de tablas y gráficos que pretenden simplificar la complejidad de los datos, utilizándose algunos parámetros estadísticos que caracterizan la distribución. En esta parte del análisis, utilizamos como parámetros algunos análisis de frecuencia, como el cálculo de las medias aritméticas y medianas de los grupos, así como de la desviación típica o estándar.

De acuerdo con Tejada, la inferencia estadística

se basa en la toma de decisiones relacionada con los resultados de la investigación; en efecto, es la evidencia estadística la que, partiendo del análisis de las muestras, nos permite inferir-generalizar-aquellos resultados al conjunto de la población de origen (1997, p.135).

Los análisis inferenciales, facilitados por el uso del SPSS (*Statistical Package for Socials Sciences*), tuvieron en cuenta principalmente dos pruebas estadísticas: T de Student y análisis de varianza (ANOVA), que permiten la comparación de las medias de dos o más grupos.

El empleo de análisis estadísticos en las ciencias humanas y sociales posee unas características más acordes con las especificidades de estas áreas, de modo que suele asumir un carácter más cualitativo que cuantitativo. Hay que tener en cuenta, por ejemplo, que los fenómenos sociales/educativos involucran una serie de variables que no pueden ser controladas. En este sentido, la estadística intenta dar cuenta de estas cuestiones definiendo márgenes de error y de significación “más flexibles”, de modo que las inferencias y generalizaciones hechas para determinadas poblaciones deben considerar estos márgenes, que aunque mínimos, solo confirman la complejidad y la dificultad de hacer previsiones cuando tratamos de fenómenos sociales. De este modo, la estadística no pretende dar respuestas absolutas mucho menos incuestionables, sino que las respuestas a que llegamos por medio de la estadística poseen un margen de

confianza y seguridad que nos avisa hasta qué punto podemos confiar en tales respuestas o previsiones.

Como afirmamos desde el inicio, nuestra intención es ir más allá de un mero análisis numérico y cuantitativo de las realidades, de modo que el análisis estadístico en nuestra investigación asumió un carácter complementario a los datos recogidos por medio del análisis documental y de las entrevistas.

## **7.9 Contextos y participantes de la investigación**

Centraremos la investigación de campo en el análisis de las políticas de formación de profesores universitarios en algunas universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Catalunya y del Estado de São Paulo, dos regiones de significativo desarrollo socio-económico dentro de sus respectivos países. Elegimos instituciones públicas debido a su importancia social y por considerar que son las más afectadas por los cambios actuales, ya que el proceso de transnacionalización educativa y las tendencias de integración educativa influyen notoriamente en la formulación de políticas públicas.

**Tabla 18 - Universidades participantes de la investigación**

<b>Universidades Catalanas</b>	<b>Universidades Paulistas</b>
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	<i>Universidade de São Paulo (USP)</i>
Universidad Politécnica de Catalunya (UPC)	<i>Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)</i>
Universidad Rovira i Virgili (URV)	<i>Universidade Estadual Paulista (UNESP)</i>

La elección de estas universidades ocurrió por los siguientes criterios:

- Conocimiento previo de algunas de estas realidades;
- Establecimiento de contacto previo con algunos informantes-clave;
- Facilidad de acceso a los datos.

Otro criterio de elección ha sido la importancia que estas instituciones vienen atribuyendo en los últimos años a los proyectos de formación de profesores universitarios.

Con relación a la elección de los/las **participantes de las entrevistas**, podemos afirmar que nuestro “muestreo” fue opinático y teórico (Andreu Abela, 2002) puesto que los sujetos (responsables y expertos de formación) fueron elegidos siguiendo nuestro objetivo de conocer la política de formación en determinadas universidades.

Nuestro muestreo también ha sido teórico en la **elección de los documentos oficiales** a ser analizados, lo que nos permitió una serie de datos importantes, los cuales analizamos

y seleccionados aquello que, de acuerdo con nuestros objetivos, serían capaces de generar teoría para interpretar el fenómeno que estudiamos.

En el caso de los cuestionarios, elegimos trabajar con una **muestra estratificada por universidades**, de modo que hemos buscado llegar a un número representativo de docentes en cada institución participante del estudio, a partir de la adhesión voluntaria de los mismos. Para esto, calculamos la muestra teórica a un 5% de margen de error (tabla n.31) y verificamos que la cantidad mínima de docentes fue superada en cuatro de las seis universidades.

En el caso de los grupos focales, trabajamos con docentes principalmente del área de la salud y ciencias biológicas (con algunos representantes del área de educación y tecnología), dada la disponibilidad de estos actores a participar de la investigación. El perfil detallado de los entrevistados y participantes de los grupos focales está en el anexo de este trabajo.

Para finalizar, relacionamos cada una de las técnicas de recogida con los participantes y las perspectivas que ellos representan:

**Tabla 19 - Técnicas de recogida de información, actores y perspectivas**

<b>Técnicas</b>	Análisis Documental	Entrevistas	Cuestionarios	Grupos Focales
<b>Sujetos/Actores de la política de formación</b>	Organismos internacionales y regionales	Responsables y Expertos	Profesores/as	Profesores/as
<b>Perspectivas</b>	Oficial Institucional	Institucional Situada	Situada	Situada

A cada técnica y sujeto corresponde una perspectiva diferente del problema estudiado: los documentos de los organismos internacionales y regionales transmiten una visión que podemos llamar de *oficial* o *institucional*, una vez que reflejan la visión de distintas instituciones; las entrevistas con responsables y expertos nos permiten conocer una visión tanto *institucional*, con respecto al punto de vista y los estatutos de la misma institución donde trabajan, pero también ofrecen una perspectiva *situada*, una vez que estos actores y actrices están en contacto directo con la práctica de la formación; los profesores y profesoras universitarias, como actores y destinatarios centrales de la política de formación, proporcionan un acercamiento privilegiado a la perspectiva *situada*, puesto que son ellos que viven en primera persona las demandas, problemas y desafíos que hacen parte de la construcción y consolidación de la política de formación en las universidades.

## **8 DISEÑO METODOLÓGICO DE LOS INSTRUMENTOS**

En este capítulo presentaremos en detalle el diseño metodológico de cada instrumento, según el orden de aplicación:

### **8.1 Análisis documental**

El análisis documental aplicado en nuestra investigación se basó en la selección de 26 documentos internacionales y regionales considerados pertinentes para aportar información valiosa con relación a las tendencias que están influyendo en las políticas de formación del profesorado universitarios en las universidades, considerando que estos documentos, en tiempos de intensificación de la internacionalización y de la transnacionalización, son marcos orientativos importantes para la consolidación de las políticas educativas/formativas a nivel nacional e institucional.

Los documentos oficiales fueron analizados en tres fases distintas:

1ª) Seleccionamos seis documentos firmados por UNESCO, OCDE y OIT, clasificados en dos grupos: *Grandes declaraciones sobre la profesión docente* y *Grandes declaraciones sobre la educación superior*. Analizamos los documentos comparativamente, buscando conocer las concepciones de universidad y de formación, así como detectar las recomendaciones de estos organismos para la política de formación de profesores universitarios.

2ª) Incluimos siete declaraciones de ministros que conforman la construcción del EEES y otros siete comunicados de la Comisión Europea (CE), considerando que estos documentos se han configurado un marco de referencia, no solamente para los países signatarios, sino para otros países histórico y culturalmente influenciados por los modelos y políticas europeas.

3ª) Añadimos seis documentos publicados por el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) que sintetizan el intento de construir una mayor integración educativa entre los países participantes, en el intento de identificar las concepciones, recomendaciones y tendencias que están siendo gestadas en la formación de docentes en esta iniciativa de integrar los sistemas educativos entre los países del MERCOSUR.

Todos los documentos elegidos estaban disponibles en las páginas web oficiales de los organismos internacionales y regionales, lo que ha facilitado el acceso a ellos.

#### **8.1.1 Cómo se realizó el análisis de los documentos oficiales**

El análisis de contenido de los documentos se hizo con base en la definición de algunas categorías, de acuerdo a lo que estábamos buscando en los mismos, las cuales están descritas en la tabla n.17 y se refieren principalmente a dos dimensiones de nuestra

investigación: la política y la praxis, pues aunque no tengan fuerza normativa, estos documentos oficiales diseñan una realidad y una política que se propone a ser efectiva.

Como afirmamos anteriormente, la categorización o codificación de los textos tiene la función de ayudar a interpretar los datos, para no perder la riqueza proporcionada por los mismos. Sabiendo que los documentos fueron producidos en momentos diferentes, con finalidades distintas, de modo que su contenido se diferencia grandemente entre sí, las categorías no pueden y no deben ser tomadas como definitivas, pudiéndose construir y reconstruir de modo continuo, de acuerdo con las descubiertas proporcionadas por los documentos y comunicaciones analizados.

Las categorías que basaron el análisis de los distintos documentos están en la tabla n.20:

**Tabla 20 - Categorías previas del Análisis Documental**

<b>Documentos Internacionales</b>	<b>Documentos Regionales</b>
Cambios, Preocupaciones y Tendencias	Cambios y Preocupaciones centrales
Papel de las Universidades	Concepción de Educación y de Formación
Papel de los Docentes	Transnacionalización educativa
Papel de la Formación	Recomendaciones
Referencias a la Transnacionalización	
Recomendaciones	

Las categorías son similares para permitir mejor comparación entre los documentos, pero también demuestran nuestra intención de especificar y centrarnos cada vez más en los aspectos relacionados directamente con la formación. Dentro de cada una de estas grandes categorías, surgieron algunos temas importantes, como: referencias a la autonomía y las condiciones de trabajo de los docentes, cuestiones de género, referencia al enfoque por competencias, referencias a modelos y ejemplos de otros países, los cuales fueron retomados y profundizados en los otros instrumentos de la investigación.

### **8.1.2 Cuáles fueron los documentos analizados**

En este apartado de diseño, presentamos una contextualización y descripción de las ideas centrales presentes en los documentos analizados, puesto que en el análisis de contenido es muy significativo considerar los contextos de producción de los mismos.

#### ***Documentos Internacionales***

Este primer análisis de las concepciones y recomendaciones de carácter transnacional para las universidades y la formación fue realizado con base en documentos que poseían dos características principales: por un lado, las grandes declaraciones sobre la educación superior y, por otro, grandes declaraciones sobre la profesión docente publicadas en los últimos años. De este modo, en el análisis partimos del más general al más específico, es decir: en primer lugar analizamos aquellos documentos que tratan de la educación



superior y luego nos centramos propiamente en los documentos que tratan sobre la profesión docente y su formación.

**Tabla 21 - Documentos internacionales analizados**

Documento	Descripción
<b>GRANDES DECLARACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI: visión y acción 5-9 de octubre de 1998	Documento originado durante la <i>Conferencia Mundial de Educación Superior UNESCO (CMES)</i> , es una referencia para este campo, pues aborda los desafíos de la educación superior a la entrada del nuevo siglo. Está dividida en cuatro partes principales: Preámbulo, Misión y función de la Educación Superior; Creando una nueva visión; y De la visión a la acción.
Comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo 5-8 de julio 2009	Documento aprobado en la celebración de la Conferencia Mundial, pero no adquiere carácter de declaración. Está dividido en ocho apartados: Preámbulo, Responsabilidad Social de la Ed. Superior; Acceso, Equidad y Calidad; Internacionalización, Regionalización y Mundialización; Aprendizaje, Investigación e innovación; Educación Superior en África; Llamamiento a la Acción de Estado Miembros y de la propia Unesco.
Cooperación UNESCO y OCDE en la elaboración de "Directrices en materia de calidad de la Educación Superior a través de las fronteras" 5 de septiembre de 2005	Este documento fue escrito y aprobado en la durante la celebración de la 33ª. Reunión de la Conferencia General celebrada en París. Se trata de una propuesta de elaborar prácticas y principios en materia de prestación internacional de servicios educativos, en cooperación con otras entidades que aseguren la calidad y proveedores de educación.
<b>GRANDES DECLARACIONES SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE</b>	
Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior 11 noviembre de 1997	Documento elaborado en el marco de la 29ª. Conferencia General de la UNESCO. Se trata de una parte las Actas de la Conferencia General (Resoluciones, vol.1, pg. 29-38) y que se centra en los siguientes ejes temáticos: objetivos y políticas de educación; derechos y libertades del personal docente; obligaciones y responsabilidades de las instituciones; derechos, libertades, obligaciones y deberes del personal docente; preparación para la profesión y condiciones de empleo.
La formación del personal de la educación superior: una misión permanente 5-9 de octubre de 1998	Informe generado a partir de un debate temático en el marco de la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998. El mismo trata de siete temáticas principales: preocupación por la formación del personal; desafíos actuales; papeles del personal de la Ed. Superior y sus competencias; tipos de formación inicial y permanente; condiciones de trabajo y sistemas de incentivos; papel de las estrategias de cooperación entre universidades y propuestas de acción.
Informe del Comité Mixto UNESCO-OIT de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente Septiembre/ Octubre de 2009	Este documento fue elaborado en la 10ª. Reunión de estas entidades, en París. Trata del personal docente de todos los niveles, el Apartado C del documento general (páginas 28 a 34) trata específicamente de <i>La situación del personal docente y los investigadores de la enseñanza superior: tendencias en la aplicación de la Recomendación de 1997</i> , que es el apartado que más nos ha llamado la atención. El informe retoma cuestiones como: libertad académica, autonomía, condiciones y seguridad de empleo, ingreso, evaluación y género.

### ***Documentos Regionales***

Nos centramos en el análisis de documentos regionales provenientes de tres fuentes principales:

- Declaraciones y comunicados que configuran el Proceso de Bolonia;
- Comunicados de la Comisión Europea;
- Documentos relacionados al Sector Educativo del MERCOSUR

Los documentos de carácter regional fueron elegidos considerando su substancial contribución a la configuración de una nueva agenda educativa tanto en el ámbito Europeo cuanto Sudamericano.

#### *a) Reuniones de Ministros en el marco del EEES:*

Los documentos analizados son aquellos originados durante las reuniones oficiales de ministros<sup>53</sup> organizadas de 1999 a 2010, año previsto para la conclusión del proceso de Bolonia; son documentos-marco ya que delinear las metas y prioridades para la armonización de los sistemas y consolidación del EEES. A seguir presentamos una breve descripción de cada uno, puesto que en *marco teórico* ya fueron discutidas algunas de sus características, con base en la lectura de otros autores.

---

<sup>53</sup> Todos los documentos analizados fueron recuperados de la página oficial de la UE:  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)

**Tabla 22 - Documentos del EEES analizados**

<b>Documento</b>	<b>Descripción</b>
Declaración de Bolonia 19 de junio de 1999	Delinea seis ejes/acciones que sintetizan los propósitos iniciales de este proceso de convergencia y armonización de los sistemas de educación superior en Europa.
Comunicado de Praga 19 mayo de 2001	Comunica los puntos centrales de la reunión de ministros de los países miembros, titulada "Hacia el Área de la Educación Superior Europea". Éste retoma los seis ejes de la Declaración y resalta otras tres cuestiones consideradas centrales para el avance del proceso: formación a lo largo de la vida, participación de las instituciones y de los estudiantes; promoción de la atracción de los sistemas europeos.
Comunicado de Berlín 19 septiembre de 2003	Intitulado «Realizar el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior», retoma los temas tratados en las dos reuniones anteriores, enfatizando la necesidad de centrar los sistemas en dos ciclos principales, la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior y del Espacio Europeo de Investigación como los pilares de la sociedad del conocimiento.
Comunicado de Bergen 19-20 mayo de 2005	Con el tema "El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzado las metas", subraya algunos aspectos como: garantía de la calidad, dimensión social, movilidad, reconocimiento de títulos y de aprendizajes informales, para la potenciación de itinerarios flexibles de aprendizaje; desarrollo de marcos nacionales de calificaciones; importancia de la investigación para el desarrollo económico y cultural.
Comunicado de Londres 18 de mayo de 2007	Con el título "Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado". Aborda la necesidad del proceso responder a los nuevos retos colocados por la globalización, poniendo prioridad en los siguientes tópicos: movilidad, dimensión social, empleabilidad, recolección de datos y desarrollo de indicadores comparables; balance y garantía de calidad.
Comunicado de Lovaina/Lovaina la Nueva 28 y 29 de abril de 2009	Intitulado: "El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la nueva década", trae un balance de los hechos, reafirma los retos tratados en reuniones anteriores, proponiendo nuevas prioridades para la próxima década: innovación, apertura internacional, transparencia y diversificación de las fuentes de financiamiento.
Declaración de Budapest 12 de marzo de 2010	Documento escrito por ocasión del aniversario del proceso; hace un balance positivo de los logros alcanzados y subraya la necesidad de dar continuidad y concreción a las metas estipuladas.

*b) Comunicados de la Comisión Europea (CE)*

A partir de las lecturas que aportaron la construcción de nuestro *marco teórico* y del análisis de las declaraciones de ministros que conforman el Proceso de Bolonia, vimos que la CE asume un papel importante en la construcción del EEES, especialmente a partir de la definición de la Estrategia de Lisboa.

Además, la Comisión Europea constituye un miembro de pleno derecho, con las mismas prerrogativas que tienen los países dentro del EEES; con el paso del tiempo esta entidad ha adquirido centralidad en el Proceso de Bolonia, especialmente por ofrecer los medios técnicos y económicos para el desarrollo de muchas de las actividades, influyendo decisivamente en las prioridades de la reforma educativa que se pretendía implementar,

de modo que el contenido de los documentos de ambas estas entidades están en estrecha conexión.

Los siete documentos<sup>54</sup> fueron elegidos para el análisis pues hacen importantes consideraciones sobre el papel de las universidades y de la formación, lo que arrojó luces sobre las concepciones y recomendaciones respecto a la formación docente universitaria:

---

<sup>54</sup> Los documentos fueron recuperados de la página web: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/](http://europa.eu/legislation_summaries/)

**Tabla 23 - Documentos de la Comisión Europea analizados**

Documento	Descripción
Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos COM (2001) 59	Esta comunicación aborda algunos objetivos comunes para el futuro de los sistemas de educación y formación. Fue elaborado de acuerdo a las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa (2000) y considera las contribuciones de los países miembros, a través del llamado "Método Abierto de Coordinación". Está dividido en tres grandes bloques: el punto de vista de los Estados, futuros objetivos precisos propuestos (entre los cuales, mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todos a estos sistemas y abrir la educación y la formación a un mundo más amplio) y un apartado que trata específicamente sobre el método abierto de coordinación propuesto en Lisboa.
El papel de las universidades en la Europa del conocimiento COM(2003) 58	El documento inicia un debate sobre el papel de las universidades en la sociedad del conocimiento. Enfoca algunos temas como: los nuevos desafíos de las universidades europeas (aumento de la demanda, internacionalización, cooperación universidad-industria, múltiples lugares de producción de conocimiento, reorganización de los conocimientos), las universidades y la dimensión europea, excelencia, atracción y diversificación de las fuentes de financiamiento.
Movilizar el capital intelectual de Europa: crear condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa COM (2005) 152	Aborda diversos tópicos partiendo de la premisa de que la universidad es un elemento central en la concreción de la agenda de Lisboa. Apunta algunos puntos débiles del sistema universitario, tales como: desfases en materia de innovación y recursos humanos, fragmentación y aislamiento, reglamentación excesiva, financiación insuficiente, por lo que propone algunas prioridades para la modernización, poniendo énfasis en la atracción (por medio de la calidad y excelencia), en la gobernanza y financiación de los sistemas.
Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación COM (2006) 33	Manifiesta la intención de promover una cultura más empresarial en Europa, poniéndolo como reto a los sistemas educativos y formativos, desde la escuela primaria a la universidad. Los tópicos que más nos interesaron fueron los relacionados a la docencia y a la ES (medidas de apoyo a las escuelas y profesores, espíritu empresarial en la enseñanza superior y participación de agentes externos y empresas. Considera que fomentar este espíritu es necesario para aumentar la competitividad y el crecimiento de la región. Al final teje recomendaciones a las universidades para que adopten este reto en la formación de estudiantes y docentes.
Poner en práctica el conocimiento: una estrategia amplia de innovación para la UE COM (2006) 502	Documento que busca consolidar de una política de innovación en la Unión Europea, en la cual la educación es considerada una condición previa, por esto trata de la importancia de impulsar a investigación y la innovación. Lo consideramos en nuestro estudio justamente por atribuir a la educación e investigación, en gran parte impartida por las universidades, como cuestiones estratégicas.
Mejorar la calidad de la formación del profesorado COM(2007)392	Documento dirigido al profesorado de la educación en general, de modo que tal visión y principios también pueden ser aplicadas al profesorado universitario. Trata de la necesidad de mejorar las competencias y de atraer buenos docentes. Además, sobresale la idea de que la formación de los docentes es fundamental para garantizar la calidad de los sistemas.
Conclusiones del Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (2009) <i>Education and Training 2020</i>	Traza un marco estratégico actualizado para los países miembros, a partir de los avances realizados en el programa de trabajo "Educación y Formación 2010", buscando dar continuidad a la cooperación establecida y aportar los sistemas de educación y formación hasta el año 2020. Establece cuatro objetivos estratégicos: 1) Hacer realidad el aprendizaje permanente y movilidad de los educandos; 2) Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y de la formación; 3) Promover la equidad, cohesión social y ciudadanía activa; 4) Incrementar la creatividad e innovación, incluyendo el espíritu empresarial en todos los niveles de la educación y de la formación.

c) *Documentos del Sector Educativo del MERCOSUR*

Entre los documentos de carácter regional, elegimos algunos documentos oficiales producidos en el marco del Sector Educativo del MERCOSUR, pues, de acuerdo con lo abordado en el marco teórico sobre los procesos de integración regional en educación superior, vimos que en el ámbito de las intenciones de integración regional y constitución del SEM hay menciones importantes a la formación de los docentes. Esto justificó el análisis de seis documentos<sup>55</sup> oficiales que orientan el trabajo del SEM:

**Tabla 24 - Documentos del SEM analizados**

Documentos	Descripción
Plan de Acción 1992-1994 <sup>56</sup>	Documento aprobado en la primera Reunión de Ministros de Educación realizada el 1er. Junio de 1992 en Buenos Aires; se trata de una etapa caracterizada por la construcción de las estructuras operativas del Sector Educativo del MERCOSUR. El plan identifica algunas áreas estratégicas para la cooperación y la integración: Formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración; Formación de Recursos Humanos para contribuir al Desarrollo Económico; Compatibilización y Armonización de los Sistemas Educativos
Plan Trienal 1998-2000	También conocido como Compromiso de Brasilia, establece dos áreas prioritarias: 1) Desarrollo de la identidad regional, por medio del estímulo al conocimiento mutuo y una cultura de integración; 2) promoción de políticas regionales de capacitación de recursos humanos y mejora de la calidad de la educación.
Documento MERCOSUR 2000	Define las áreas prioritarias para la concentración de recursos y esfuerzos en el período 1997-2000: renovación educacional, evaluación, cooperación interuniversitaria, sistema de información, educación y trabajo.
Plan Estratégico 2001-2005	Establece metas y acciones a ser emprendidas dentro de este periodo para los diferentes niveles educativos: básico, tecnológico y superior. Para este último, establece tres prioridades: acreditación, movilidad de estudiantes, docentes e investigadores; y cooperación interinstitucional.
Plan Estratégico 2006-2010	Constituye cinco objetivos estratégicos: 1) promover la integración y la ciudadanía regional, 2) promover una educación de calidad para todos, como factor de inclusión social y desarrollo humano y productivo; 3) promover la cooperación e intercambio solidario; 4) fortalecer programas de movilidad; 5) articular la educación con las políticas de integración del MERCOSUR.
Plan de Acción 2011-2015	Introduce los cambios y desafíos de este nuevo periodo, hace un balance de lo hecho y retoma los objetivos estratégicos del plan anterior. Define un nuevo organigrama y crea algunas instancias para facilitar el trabajo del Sector, creando por ejemplo la Comisión Regional Coordinadora de la Formación Docente (CRC FD), que actúa en conjunto con Comisión actúa en conjunto con la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC ES).

<sup>55</sup> Disponibles en: <http://www.sic.inep.gov.br/es-ES/documentos-categoria/viewcategory/7-planos-planes.html>

<sup>56</sup> Este es el primer plan del SEM, ratificado en el marco del Tratado de Ouro Preto y su ejecución fue prorrogada hasta 1997.

## **8.2 Entrevistas**

Las entrevistas marcan el inicio del trabajo de campo, durante el cual fueron realizadas 26 entrevistas semiestructuradas con responsables de formación de las seis universidades participantes y con expertos en el ámbito de la formación docente universitaria y de las políticas educativas internacionales.

Con las entrevistas nuestro propósito es profundizar en los aspectos de la POLÍTICA y de la PRAXIS de la formación, esto es, la organización y estructura de los sectores de formación, así como los aspectos prácticos (contenidos, formatos, estrategias, etc.) los cuales suelen estar conectados con determinadas visiones y concepciones con respecto a la formación. Buscamos conocer también las OPINIONES de los actores sobre la política; como dice la misma palabra “entre-vistas”, la idea es obtener una visión entre todos, esto es, una perspectiva ampliada de un determinado fenómeno, a partir del punto de vista de los mismos sujetos involucrados.

La elección de estos dos perfiles de entrevistados estaba directamente relacionado con los objetivos de nuestro estudio: los/las responsables son quienes efectivamente colocan en práctica la política institucional de formación y que estipulan sus rasgos principales; los/las expertos/as son profesionales reconocidos/as por su dedicación, experiencia, investigación y publicación en los campos mencionados, siendo muchas veces consultados/as en los foros académicos y políticos para opinar sobre este tema.

Su visión contemplaba al mismo tiempo la perspectiva institucional y la experiencia práctica, pues eran responsables de reflexionar y planificar la política, estando en contacto directo con aquellos que son los destinatarios de la formación: los/las docentes. De este modo, conocer la opinión de ambos estos grupos sobre el tema que aquí nos ocupa constituyó una contribución esencial para esta investigación.

### **8.2.1 Diseño y validación del instrumento**

Elaboramos dos guiones de entrevista (Anexo 1) de acuerdo con aquellas categorías que más nos interesaban analizar y al perfil de nuestros entrevistados. Ambos guiones estaban organizados según las dimensiones estructurales de nuestro trabajo:

- *Políticas*: conocer los principales cambios en la política universitaria en general y específicamente en la política de formación, así como detectar la interferencia de directrices y recomendaciones de organismos internacionales y regionales, bien como la existencia de discursos ligados al tema de la transnacionalización;

- *Praxis*: profundizar algunos aspectos que caracterizan las acciones formativas (contenidos, formatos, estructura, formadores, etc.) y la relación de la formación con otras políticas docentes.
- *Opiniones*: estar al tanto de la opinión de los entrevistados sobre los problemas, retos, perspectivas y propuestas de la formación de docentes universitarios.

Como se trataban de dos grupos diferentes, algunas cuestiones fueron adaptadas al perfil de los entrevistados: en el caso de los/las responsables, las preguntas se centraban en conocer la estructura y organización de los sectores de formación, su misión y visión institucional, recursos, contenidos y estrategias formativas; en el caso de los/las expertos/as, preguntamos sobre los cambios principales en la política universitaria y, más directamente, sobre la influencia de organismos y políticas internacionales/regionales en la formación.

La tabla n. 25 explicita las categorías previstas para ambos perfiles, a partir de las cuales elaboramos los ítems de las entrevistas:

**Tabla 25 - Categorías previas diseñadas según el perfil de los entrevistados**

Ámbitos	Entrevistas con Responsables	Entrevistas con Expertos/as
<b>Política</b>	Cambios en la política de formación Misión, visión y organización del sector de formación Evaluación y financiamiento	Cambios en la política universitaria y en la política de formación Organismos internacionales Relación entre demandas internas y externas
<b>Praxis</b>	Planes de formación Estrategias y contenidos Participación Resistencias	Relación entre formación y otras políticas de profesorado Importancia de la formación Líneas de acción, contenidos, modelos Participación
<b>Opinión</b>	Problemas Retos Perspectivas y propuestas	Problemas Retos Propuestas

La tabla revela que las diferencias entre las categorías diseñadas para cada perfil son muy sutiles, visto que nuestra intención era preservar una estructura similar que nos permitiera analizar comparativamente las respuestas, dentro de cada uno de los ámbitos elegidos. Para ambos perfiles nos preocupamos en identificar las demandas que activan la formación (internas y/o externas) y su visión sobre la participación de los docentes, los problemas y retos de la formación.

Como parte de la investigación comparada, nos vimos implicados en la necesidad no solo de traducir los guiones del castellano al portugués, sino que también de adaptarlos



al contexto, es decir, utilizando algunos términos y expresiones propias para que fueran comprensibles a todos los entrevistados.

La elección de un instrumento semiestructurado nos ha proporcionado un margen importante de libertad para agregar algunos cuestionamientos complementares, de acuerdo con las informaciones que nos fueron ofrecidas por los/las entrevistados/as.

La validez del instrumento fue garantizada en la medida que las categorías elegidas previamente y la estructura de los guiones de entrevista estaban de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación, respetando los ejes estructurales del trabajo. Además, ha sido fruto de varias revisiones, orientaciones y de los acuerdos/negociaciones entre la investigadora y el director de tesis. Como técnica cualitativa dentro de una investigación que se sitúa entre las perspectivas interpretativa y socio crítica, los criterios de calidad de este instrumento son susceptibles de ser realizados de modo intersubjetivo y por medio de una validez consensuada (Latorre, Del Rincón y Arnal apud Feixas, 2002, p.316).

La fiabilidad de los datos recogidos fue garantizada a través de la grabación y transcripción completa del audio de todas las entrevistas por parte de la misma investigadora, procedimiento que ha permitido certificarnos de la autenticidad de las informaciones; además intentamos hacer de la transcripción manual no solo un procedimiento mecánico, pero una oportunidad de realizar las primeras reflexiones, las cuales han sido mejor estructuradas y organizadas en el análisis de contenido.

Las transcripciones fueron enviadas a cada uno de los entrevistados, para que tuvieran la posibilidad de revisar y corregir aquello que consideraban conveniente, lo que nos ha permitido validar las informaciones ofrecidas.

### **8.2.2 Cómo se realizó el estudio**

La realización de las entrevistas se ha concentrado durante el año académico 2012-2013: en el contexto de las universidades catalanas, la mayor parte de las entrevistas fueron realizadas entre los meses de septiembre a diciembre 2012 y en las universidades paulistas entre los meses de mayo a julio de 2013.

Primeramente contactamos los responsables a través de correo electrónico y por medio telefónico, explicitando los objetivos e intereses de la investigación. Todos se han demostrado muy abiertos y disponibles a conversar. Después del primer contacto, marcamos fechas, horarios y locales para nuestro encuentro. En el caso de los responsables, por lo general las entrevistas fueron realizadas en los respectivos sectores de formación presentes en las universidades.

La coordinación de las entrevistas con expertos siguió un procedimiento similar, salvo en aquellos casos en que fue posible establecer un contacto inicial durante la

celebración de eventos científicos en el campo de la docencia universitaria<sup>57</sup>, concretando posteriormente por medio electrónico las fechas y horarios para la entrevista. La mayoría de ellos también se ha mostrado muy disponible.

Después de transcritas y validadas las informaciones, empezamos el análisis de contenido, el cual fue realizado con el soporte del programa MaxQDA. Se trata del mismo programa utilizado en el análisis documental, que nos ha ayudado a organizar las informaciones de acuerdo con las categorías elegidas previamente, sin descuidar el surgimiento de nuevas categorías.

Una vez finalizado el análisis de contenido de cada una de las entrevistas en el Maxqda, diseñamos algunas tablas comparativas (consultar Anexo 2, CD-ROM) en las cuales ordenamos las informaciones de cada contexto. Esto ha facilitado el análisis comparado de las informaciones prestadas por responsables y expertos/as.

### **8.2.3 Categorías previas y emergentes**

La tabla n. 26 presenta las categorías previas y aquellas que han aparecido en el proceso de análisis de las entrevistas:

**Tabla 26 - Categorías previas y emergentes de las entrevistas**

<b>Categorías previas</b>	<b>Categorías emergentes</b>
- Principales cambios en la política	- Enfoque por competencias
- Tendencias internacionales (relación demandas internas y externas)	- Autonomía universitaria
- Evaluación y Reconocimiento	- Condiciones de trabajo
- Planes de formación	- Cultura académica
- Quién forma el formador	- Convocatorias de innovación
- Estrategias, contenidos y formatos	- Agencias de calidad
- Participación y Resistencias	
- Problemas, Retos y Propuestas	

Durante las entrevistas emergieron algunos temas no esperados, los cuales llamamos de “categorías emergentes” y que son de gran importancia para nuestra investigación, ya que surgen de las mismas realidades.

A partir del análisis de algunas categorías como “estrategias, contenidos y formatos”, diagnosticamos también algunas concepciones, orientaciones y modelos de formación, que no son solo temas emergentes, sino que ya estaban previstas como parte de nuestras intenciones de investigación.

<sup>57</sup> Nos referimos específicamente al Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI) y al Congreso de la Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), ambos celebrados en 2012.

Todas estas categorías serán comentadas y profundizadas en la presentación de los resultados. Es importante recordar que las categorías definidas previamente, así como aquellos temas e ideas emergentes de las entrevistas han sido fundamentales para el diseño de los cuestionarios.

#### **8.2.4 Caracterización de los sujetos entrevistados**

En total, hemos logrado entrevistar 26 actores, entre responsables y expertos de formación, cuya distribución en función de la región y del perfil están especificadas en la tabla n.27:

**Tabla 27 - Cantidad de personas entrevistadas en función del perfil y de la región**

<b>Entrevistados</b>	<b>Universidades Catalanas</b>	<b>Universidades Paulistas</b>	<b>Total</b>
Responsables	4	6	10
Expertos/as	9	7	16
Total	13	13	26

En cada uno de los contextos fueron entrevistadas 13 personas, siendo que el número total de expertos/as entrevistados/as es mayor que el número de responsables. Como se puede deducir/observar, en algunas universidades tuvimos la oportunidad de entrevistar más de un responsable y en algunos casos la entrevista se hizo con dos o tres responsables al mismo tiempo, constituyéndose como un diálogo y reflexión interactiva de los participantes ante los cuestionamientos propuestos por nuestra investigación.

Un breve análisis en función del sexo nos muestra que la distribución de hombres y mujeres es por lo general bastante equilibrada, siendo que las mujeres constituyen la mayoría entre los/las responsables de formación y los hombres son mayoría entre los expertos:

**Tabla 28 - Distribución de los/as entrevistados/as en función del sexo y de la región**

<b>Sexo</b>	<b>Univ. Catalanas</b>		<b>Univ. Paulistas</b>		<b>Total</b>
	RE	EE	RE	EE	
Mujer	3	2	4	3	12
Hombre	1	7	2	4	14
Total	4	9	6	7	26

Para ser más coherentes con estas características, a partir de este momento nos referiremos a “las responsables” y “los expertos” de formación.

El número total de entrevistas no estaba determinado previamente, sino que hemos seleccionado algunos informantes-clave, de acuerdo a los perfiles elegidos, realizando las entrevistas conforme su disponibilidad. La recogida de datos por medio de las entrevistas ha sido finalizada en el momento en que se ha constatado que ya no habían informaciones nuevas o diferentes de lo que ya habíamos colectado (criterio de

saturación de los datos). Logramos entrevistar las responsables de las seis universidades participantes y un número significativo de expertos, lo que ha proporcionado una gran cantidad de informaciones.

Las responsables entrevistadas son en su mayoría profesionales del área de las Ciencias de la Educación, siendo dos de ellas de otras áreas (Historia e Ingeniería). En cuanto a los expertos, hemos intentado entrevistar personas de diferentes áreas del conocimiento, para tener una visión más amplia sobre el fenómeno. En el Anexo 2 (CD-ROM), presentamos el perfil de los expertos y de las responsables entrevistadas, identificando cada una de ellas con un código y cumpliendo así con los criterios de confidencialidad y anonimato de las informaciones.

### **8.2.5 Posibilidades y límites del instrumento**

Las entrevistas fueron fundamentales en esta investigación, ya que proporcionaron informaciones muy amplias y valiosas, que sirvieron incluso para la construcción de los cuestionarios y de los grupos focales.

Su ventaja también se constituyó como su límite principal, puesto que al centrarse en la visión/opinión de un grupo privilegiado, es decir, voces más oficiales y especializadas en el tema de la formación y de las políticas internacionales, nos faltó la opinión del profesorado en general, de modo que, a este punto de la investigación, decidimos que sería importante contar con la opinión de un mayor número de docentes.

A partir de las categorías y reflexiones que surgieron de las entrevistas, creamos un cuestionario que nos permitió expandir la “ratio” y aminorar tales limitaciones.

### 8.3 Cuestionario

Después de conocer puntos de vista más oficiales/institucionales respecto a las políticas de formación, por medio del análisis documental y de las entrevistas, valoramos que sería pertinente elaborar un cuestionario para captar la opinión de aquellos que son los actores y destinatarios principales de la formación: los/las docentes. Con este instrumento pretendemos analizar algunos aspectos, como:

- Concepciones de universidad, de formación y de docencia;
- Relaciones de la universidad con la sociedad, especialmente con las esferas productivas;
- Creencias de los docentes sobre sí y sobre su propio trabajo.

De este modo, el cuestionario fue diseñado con el objetivo conocer la percepción y posicionamiento de los/las docentes universitarios/as de las diferentes áreas del conocimiento sobre algunos aspectos de la política de formación. Al ser aplicado en un momento posterior al análisis documental y las entrevistas con responsables y expertos, trae explícitos algunos temas que emergieron por medio de estos instrumentos.

Parte de estos aspectos propone la reflexión y posicionamiento sobre algunos dilemas en torno al papel de las universidades y de la formación y hace mención directa a algunos cambios estructurales que han ocurrido en los últimos años en los sistemas universitarios, como parte de la agenda transnacional para la educación.

#### 8.3.1 Diseño y validación del instrumento

A partir de los objetivos de nuestro trabajo, diseñamos una primera versión del cuestionario y sometemos a un proceso de validación de su contenido a partir de la técnica de jueces, el cual consistió en enviar el instrumento a un conjunto de expertos en el tema, para que valoraran los ítems de acuerdo con algunos criterios definidos previamente. En nuestro caso, los criterios fueron:

**Tabla 29 - Criterios para la validación de jueces**

<b>UNIVOCIDAD</b>	Hace referencia al nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo
<b>PERTINENCIA</b>	Hace referencia a la adecuación/idoneidad/relación del ítem con el objeto de estudio. Es decir, si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio
<b>IMPORTANCIA</b>	Hace referencia al peso específico del ítem al conjunto del instrumento una vez que el mismo es pertinente

La primera versión fue evaluada por seis jueces de diferentes universidades catalanas y paulistas; a partir de su evaluación y de sus sugerencias, construimos la segunda versión

del instrumento, la cual fue nuevamente sometida a evaluación de otros seis jueces; en total, doce especialistas participaron del proceso<sup>58</sup>.

Con relación a su confiabilidad y fiabilidad, utilizamos el coeficiente Alpha de Cronbach para medir la consistencia interna para cada una de las escalas presentes en el cuestionario y para el total de los ítems. En este coeficiente puede ser obtenido por medio del programa *Reability* de SPSS, el cual valora entre 0 y 1 la consistencia interna del cuestionario, esto es, si las diferentes preguntas del cuestionario evalúan el mismo constructo o si entre las preguntas hay escalas diferentes; así, cuanto más cercano a 1 (uno) es el valor de Alpha, mayor consistencia interna tiene el cuestionario (Feixas, 2002, p.336). A partir de la aplicación de este coeficiente, obtuvimos los siguientes resultados:

**Tabla 30 - Coeficiente de consistencia interna (Alfa de Cronbach)**

<b>Sub Escalas</b>	<b>Alpha</b>
Papel de las universidades y de la formación (escala de 6 puntos)	,830
Opinión sobre la situación real e ideal de la formación	,910
Factores que influyen en la formación	,834
Enfoque por competencias	,613
Total (consistencia de todos los ítems con escala de 5 puntos)	,915

La tabla n.30 muestra que la fiabilidad de los ítems en su conjunto es alta, pues pasa de 0.9, y sigue siendo alta mismo cuando analizamos la fiabilidad por sub escalas, donde los valores varían entre 0,8 y 0,9.

Todas las correlaciones son positivas y el coeficiente Alpha apenas se altera con el elemento eliminado. Es importante tener en cuenta que los cuestionarios que recogen información sobre valores, opinión, actitudes y otros aspectos relacionados con la personalidad no suelen alcanzar coeficientes superiores a 0,7 por lo que podemos considerar que en nuestro caso la consistencia interna de los ítems es elevada.

Es el caso de la escala que utilizamos para conocer la visión del profesorado con respecto al “enfoque por competencias” el coeficiente es un poco más bajo por una razón fácilmente reconocida: en esta sub escala hubo mayor dispersión de las respuestas, provocada por el redactado positivo y negativo de algunos ítems. En este caso, una correlación más baja o negativa era lo esperado, ya que los ítems estaban propositivamente contrapuestos.

Una vez comprobada la validez y fiabilidad del instrumento, teníamos que pensar en su viabilidad, es decir, como hacerlo llegar a los docentes de las seis instituciones; decidimos que el medio informático/digital sería lo más adecuado, una vez que así se podría enviar a un gran número de docentes de diferentes universidades a la vez.

<sup>58</sup> La descripción detallada del proceso de validación de jueces está en el Anexo 3 de este trabajo (CD-ROM).

El cuestionario fue construido la plataforma [www.onlineencuesta.com](http://www.onlineencuesta.com), debido al convenio abierto con la UAB y que ha facilitado nuestro acceso a la misma. Tuvimos que hacer algunas adaptaciones en la organización de los ítems y de los bloques del cuestionario, según las posibilidades que nos ofrecía esta herramienta on-line. El enlace que albergaba la encuesta ha sido el siguiente: <https://www.onlineencuesta.com/s/ca894d4>.

La versión definitiva consta de 38 ítems que abarcan variables de tipo personal, profesional y formativo. Hemos dividido el cuestionario en cinco bloques, de acuerdo con la tipología de las variables:

- Bloque I: Datos personales/profesionales;
- Bloque II: Participación
- Bloque III: Papel de la universidad y de la formación
- Bloque IV: Formación del profesorado: situación real vs. situación ideal
- Bloque V: Factores que afectan a la formación

En la mayoría de los ítems utilizamos una escala de tipo numérico-descriptiva con cinco puntos, en la que “1” era la puntuación mínima y “5” la puntuación máxima. Solamente dos de los ítems (14 y 15) tenían una escala de 6 puntos, puesto que al presentar algunos dilemas sobre el papel de la universidad y de la formación, pretendíamos que los docentes se posicionaran con mayor claridad con respecto a estos temas. En este caso, las puntuaciones de 1 a 3 tendían más al primer posicionamiento y las puntuaciones de 4 a 6 tendían más al segundo.

Además, el instrumento contaba con un campo abierto al final, para que los participantes pudiesen expresar libremente sus comentarios sobre el mismo. Este campo fue analizado cualitativamente, por medio de análisis de contenido, así como otras respuestas abiertas del cuestionario y constituye un complemento importante al análisis cuantitativo.

Es importante subrayar que el instrumento fue traducido a diferentes idiomas (Catalán y Portugués) para que los docentes de ambos contextos tuvieran la libertad de responder en la lengua que más les convenía.

### **8.3.2 Cómo se realizó el estudio**

El instrumento fue dirigido a los profesores universitarios de las diferentes áreas del conocimiento y que trabajan en las seis universidades participantes de este estudio: UAB, UPC, URV, USP, UNICAMP, UNESP. Por lo tanto, el ámbito geográfico es Catalunya y São Paulo.

A los responsables de las seis universidades participantes hemos enviado un correo electrónico<sup>59</sup> solicitando su permiso para la aplicación de un cuestionario y colaboración en el envío del instrumento al colectivo de docentes de su universidad/unidad, ofreciendo en contrapartida la posibilidad de acceder a los primeros resultados del mismo. Los resultados preliminares quedaron disponibles también para consulta de los docentes e instituciones en el siguiente enlace:

<https://www.onlineencuesta.com/results/ca894d4-cd74363>

En los casos en que los responsables no respondieron o no pudieron enviarlo, nos hemos hecho cargo de conseguir las direcciones electrónicas de los docentes, a través de los datos disponibles en las páginas web de las universidades. De este modo, es posible que el instrumento no haya llegado al conjunto de la población, debido a la dificultad de acceder a las listas de correo electrónico en algunas facultades.

El instrumento empezó a ser aplicado en Mayo de 2013 y sus resultados fueron analizados a partir de Octubre/Noviembre de este mismo año. Durante los seis meses de aplicación, 948 docentes han accedido al instrumento y, de estos, 721 rellenaron todo el cuestionario. Creemos que el tiempo requerido para complementar el instrumento y la complejidad de algunos ítems han hecho con que muchos profesores no llegasen a finalizarlo.

Para el análisis de la información recogida se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), implicando estrategias de análisis descriptivo e inferencial. Aplicamos básicamente dos pruebas estadísticas diferentes: *T de Student*, para comparaciones de media de hasta dos grupos y el Análisis de Varianza (ANOVA) para realizar simultáneamente la comparación de las medias de más de dos grupos. Para los contrastes a posteriori, utilizamos la prueba de Duncan la cual “realiza comparaciones por pares utilizando un orden por pasos idéntico al utilizado por la prueba de Student-Newman-Keuls, pero establece un nivel de protección en la tasa de error para la colección de contrastes en lugar de usar una tasa de error para los contrastes individuales” (Murillo & Martínez-Garrido, 2012, p.63). Todos los datos facilitados por los profesores a través del formulario o correo electrónico fueron tratados con estricta confidencialidad, de acuerdo con las normas éticas de investigación en ciencias sociales.

---

<sup>59</sup> Todos los documentos utilizados durante este proceso están disponible en el Anexo 3 del CD-ROM.



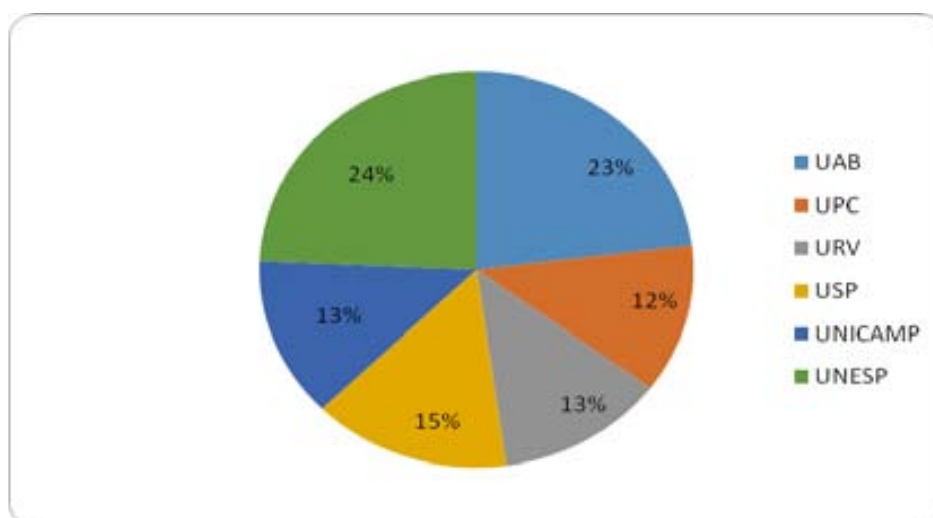
### 8.3.3 Caracterización de la muestra

#### 8.3.3.1 Bloque I: Datos personales/profesionales

##### Universidades

Considerando la participación de cada universidad en la muestra, vemos que hay una proporción equilibrada de profesores de universidades estatales (48%) y paulistas (52%).

Figura 10 - Distribución de la muestra por universidad



Hemos calculado la muestra teórica a un 5% de margen de error (muy exigente) lo cual nos apunta la cantidad de respuestas que deberíamos obtener para conseguir representatividad de la muestra:

Tabla 31 - Comparación entre muestra teórica y muestra real

Universidades	Población*	% total	Muestra Teórica	Muestra Real
<b>UAB</b>	3.615	46,6%	170	167
<b>UPC</b>	2.634	34%	124	86
<b>URV</b>	1.494	19,4%	69	91
<b>Subtotal</b>	<b>7.743</b>	<b>100%</b>	<b>366</b>	<b>344</b>
<b>USP</b>	5.860	52%	193	107
<b>UNESP</b>	3.625	32%	118	175
<b>UNICAMP</b>	1.750	16%	59	95
<b>Subtotal</b>	<b>11.235</b>	<b>100%</b>	<b>371</b>	<b>377</b>
<b>Total</b>	<b>18.978</b>	-	<b>737</b>	<b>721</b>

Nota: Los datos de población se refieren al año 2012.

Solamente en dos universidades no alcanzamos la muestra teórica de docentes, esta limitación se debe a que la muestra era aleatoria y dependía mucho del apoyo de los responsables así como de la disponibilidad de los docentes para contestar.

Si sumamos la cantidad de respuestas que obtuvimos por parte de las universidades catalanas vemos que nos ha faltado muy poco para alcanzar la muestra teórica trazada, mientras que en las universidades paulistas lo hemos sobrepasado. Asimismo podemos considerar la muestra representativa, ya que el margen de error utilizado fue bastante exigente.

Además es grado de representatividad es significativo pues los cuestionarios constituyen una técnica complementaria de recogida de datos, en conjunto con el análisis documental y las entrevistas. En estas últimas, nuestra muestra clave ha sido constituida por los responsables de formación y los expertos, de modo que la muestra aleatoria del cuestionario puede presentar algunas limitaciones, las cuales pretenden ser aminoradas a través de un análisis integral de las informaciones recogidas, es decir, de la triangulación de los datos, técnicas y sujetos.

### ***Categorías docentes y dedicación***

Para comprender las respuestas dadas en el ítem 5 del cuestionario, es necesario comprender antes las especificidades de los contextos en lo que toca las categorías docentes.

No pretendemos agotar la complejidad de figuras docentes existentes, ya que no es el propósito de esta investigación, pero es necesario hacer algunas aclaraciones: en nuestro estudio hemos elegido aquellas categorías más comunes clasificándolas según los niveles de ascensión: del más alto – catedrático (caso de las universidades catalanas) y titular (universidades paulistas) - al más bajo - profesor ayudante o colaborador (universidades catalanas) y *professor assistente doutor* (universidades paulistas).

Al intentar agrupar las diferentes categorías, en el caso de las universidades catalanas hemos recogido la opinión de profesores lectores junto con la opinión de profesores asociados. Si bien el nivel y la función de los profesores lectores pueden ser bastante similares a la función de los *profesores associados* presente en las universidades paulistas, lo mismo no ocurre con relación a la figura de profesor asociado de las universidades catalanas, pues ésta se refiere a profesionales que trabajan a tiempo parcial, diferentemente de las otras dos categorías.

Considerando las respuestas relacionadas al tipo de dedicación, hemos podido separar estos profesionales de los lectores (que trabajan a tiempo completo) en el caso catalán, creando otro nivel categórico (representado por el número 5), donde situamos los profesores asociados, la cual se refiere solamente al contexto catalán.

La tabla n.32 muestra la numeración de los niveles y a que categorías corresponden en cada uno de los contextos:

**Tabla 32 - Numeración de las categorías profesionales presentes en el cuestionario**

<b>Num.</b>	<b>Universidades Catalanas</b>	<b>Universidades Paulistas</b>
1	Profesor/a Catedrático/a	<i>Professor/a Titular</i>
2	Profesor/a Titular o Agregado/a	<i>Professor/a Adjunto/a</i>
3	Profesor/a Lector/a	<i>Professor/a Associado/a</i>
4	Profesor/a Ayudante o Colaborador/a	<i>Professor/a Assistente Doutor/a</i>
5	Profesor/a Asociado/a	-
6	Otra	<i>Outra</i>

A pesar del paralelismo y del intento de hacer con que los niveles “coincidieran” en ambos contextos, no es posible establecer una “equivalencia” entre las categorías docentes, ya que las modalidades de contratación y los criterios para la progresión en la carrera cambian drásticamente de un lugar para otro.

En España y Catalunya este tema es bastante complejo, ya que existen dos formas de clasificar el personal docente e investigador:

*Funcionario*: es un cuerpo estatal que se rige por directivas educativas publicadas en los últimos años, por la legislación general de funcionarios y por los estatutos de cada universidad. Las categorías que pertenecen a este cuerpo son: catedrático de universidad y profesores titulares de universidad. Para acceder a los cuerpos de funcionarios docentes hay que tener el título de doctor y la acreditación de una agencia de calidad.

*Contratado*: se trata de una prestación laboral con diferentes modalidades contractuales, según la titulación y las funciones de cada profesor, que son clasificadas en distintas categorías: catedrático, agregado, lector, asociado, visitante, emérito, ayudante y ayudante doctor. A cada una de ellas corresponde distintos requisitos para el acceso:

- *Catedrático y agregado*: son las categorías más elevadas y poseen contratos indefinidos; para acceder a ellas debiese tener título de doctor y acreditar actividades de docencia e investigación avanzada por un mínimo de 3 años.
- *Lector*: se trata de un docente con un contrato definido de hasta 4 años, que trabaja a tiempo completo, cuyo acceso requiere informe favorable de la agencia de calidad.
- *Asociado*: es un especialista que se dedica fundamentalmente a la docencia en la universidad y cuya actividad laboral principal es realizada fuera de la misma, por lo cual posee contrato temporal y a tiempo parcial.

- *Ayudante y Ayudante Doctor*: son estudiantes admitidos en los estudios de doctorado, de modo a completar su formación, o recién doctores que son contratados en carácter temporal y con dedicación a tiempo completo y que pueden asumir algunas horas de docencia en la universidad<sup>60</sup>.

Como se puede observar en el cuestionario, no consideramos relevante saber si el profesorado era funcionario o contratado; para nuestro estudio era suficiente saber que vínculo poseían los docentes con sus universidades y si esto de alguna manera influyen en su participación en la formación y su visión sobre los tópicos presentes en el cuestionario.

En el caso de las universidades paulistas el régimen preferencial de trabajo para los profesores es el de dedicación integral a la docencia y a la investigación (*Regime de dedicação integral à docência e à pesquisa* - RDIDP), lo que hace que la mayor parte de los docentes trabajen a tiempo completo y tengan estabilidad laboral, debido a la misma forma de admisión vía concurso público. En algunos casos también es admitida la contratación de docentes a tiempo parcial, pero estos representan un porcentaje muy pequeño con relación al total. Además, tradicionalmente cada una de ellas tiene autonomía para establecer los criterios para el acceso y progresión en la carrera. Desde hace algunos años se está debatiendo la posibilidad de unificar la carrera docente en las universidades del Estado de São Paulo, pero este es un debate complejo y que todavía se encuentra en andamiento.

Explicamos resumidamente cada una de las categorías existentes en el ámbito de las universidades paulistas:

- *Professor Titular*: es el nivel más alto de la carrera y para acceder a esta categoría se debe demostrar larga experiencia y capacidad superior de gestión, docencia e investigación. En las universidades paulistas es necesario además, tener el título de libre-docente.<sup>61</sup>
- *Professor Associado*<sup>62</sup>: se requiere que el profesor lleve como mínimo 3 a 5 años trabajando en la universidad y que apruebe una evaluación de mérito, hecha por una comisión definida institucionalmente, la cual incluye el análisis del currículo y de un memorial donde consten las actividades de enseñanza, investigación, extensión y gestión ejercidas en los últimos años.

---

<sup>60</sup> Para más información, recomendamos consultar la página web:

[http://www20.gencat.cat/portal/site/ur/menuitem.a79da07cf7f5e1a9ccf24010b0c0e1a0/?vgnnextoid=408c334cc5d69310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&newLang=es\\_ES](http://www20.gencat.cat/portal/site/ur/menuitem.a79da07cf7f5e1a9ccf24010b0c0e1a0/?vgnnextoid=408c334cc5d69310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&newLang=es_ES)

<sup>61</sup> El título de “livre-docência” es concedido por las instituciones de educación superior mediante concurso público abierto, solamente para aquellos que poseen título de doctor y atestan calidad superior en la docencia y en la investigación.

<sup>62</sup> Obsérvese que esta categoría no corresponde a la que existe en Catalunya, donde la figura del profesor asociado es la de un profesional que trabaja a tiempo parcial, con contrato temporal y cuya actividad profesional principal es ejercida en empresas, dedicándose a pocas horas de docencia en la universidad.

- *Professor Adjunto*: es similar a la categoría de *professor associado*, pero vigente solamente en la UNESP; en este contexto, el *professor assistente doutor* que obtiene el título de libre-docente, pasa a ejercer la función de profesor adjunto.
- *Professor Doutor o Professor Assistente Doutor*: se trata del primer cargo que los profesores ocupan cuando ingresan a la universidad y dentro de esta categoría hay diferentes niveles (Professor Doutor I y II o MS 3.1 y MS 3.2) por lo cual hay docentes que llevan a veces varios años con esta titularidad.

La gran diferencia entre ambos contextos es que mientras en las universidades catalanas la evaluación de mérito es función de las agencias de calidad (ANECA y AQU) que son independientes de las universidades, en el caso de las universidades paulistas ésta es ejercida por comisiones de evaluación formadas en el ámbito de la misma universidad, o sea, puede ser definida como una evaluación por pares.

Dentro del contexto político y social brasileño el hecho de que las universidades se encarguen de la evaluación de sus cuerpos docentes es parte integrante del ejercicio de su autonomía didáctica y de gestión. Asimismo, el riesgo de endogamia es muy eminente, algo que se ha intentado aminorado en Catalunya desde la creación de las agencias de calidad.

### **8.3.3.2 Bloque II: Participación**

En la segunda parte del cuestionario intitulada “Participación” (ítems 10 y 11) hemos solicitado que los profesores indicasen en qué medida conocen y participan de las acciones de formación (cursos, workshops, seminarios, ruedas de conversa, etc.) en su institución. La escala variaba de 1 (nada, nunca) a 5 (totalmente, siempre). En el caso de la participación, pedimos que los profesores considerasen las veces que han participado de alguna actividad formativa en los últimos tres años, tomando por referencia la siguiente clasificación:

Nada= ninguna vez

Poco= entre 1 y 3 veces

Regular= entre 4 y 6 veces

Bastante= entre 7 y 9 veces

Mucho= más de 10 veces

De este modo, podríamos estimar con mayor exactitud la cantidad de veces que los docentes acostumbran participar de las acciones formativas.

En la continuidad de este apartado hemos preguntado por las razones según las cuales los profesores participan o no de la formación (ítems 12 y 13). De este modo, cuando un profesor contestaba que su participación estaba entre 1 y 3 de la escala (nunca y algunas veces) se les aparecía otro ítem donde preguntábamos “Por qué no participas más de la formación”. En este caso podrían marcar cuantas casillas fuesen necesarias para explicar el motivo de la “no participación” o rellenar el campo abierto. Del mismo modo hemos preguntado también las razones de su participación, es decir aquello que les motiva a participar.

El campo de respuesta abierta nos ha posibilitado detectar otras motivaciones y obstáculos de la formación y tenían la finalidad de complementar y explicar en profundidad los datos cuantitativos que recogemos.

### **8.3.3.3 Bloque III: Papel de la Universidad y de la Formación**

En este bloque que comprende los ítems 14 y 15, hemos pretendido captar el posicionamiento del profesorado con respecto a algunos dilemas colocados actualmente para las universidades y para la formación, basados en diferentes concepciones/visiones sobre su papel en la sociedad:

- *Técnico-instrumental*: concepción de universidad como locus de formación de profesionales según las exigencias del mercado laboral y para la promoción de las competencias técnicas necesarias para cumplir con su papel en el contexto laboral. Al estar muy cercana a las empresas, la finalidad de la formación dentro de esta lógica sería promover la empleabilidad, la competitividad y el emprendedorismo, según los discursos vigentes de organismos internacionales para la superación de la crisis económica. Está muy cercana al modelo *universidad-empresa* definido por Hidalgo (1996 apud TIERNO, 2002), del *modelo neoliberal-globalista-plurimodal* (Castanho 2000) y de la definición de universidad como organización social (Chauí, 2001), como abordamos en el Marco Teórico de este trabajo.
- *Crítico-emancipadora*: concepción de universidad como locus de formación amplia y crítica de las personas; tiene por objetivo formar profesionales de alto nivel y especialistas comprometidos con la transformación de su entorno, es decir, el ético antes del técnico y más allá de las necesidades inmediatas del mercado de trabajo. La formación dentro de esta lógica pretende promover la reflexión sobre los conocimientos de las diferentes áreas, sobre la realidad social y el desarrollo integral de las personas. Está muy cercana a los modelos de *universidad-sociedad* (Hidalgo, 1996), al *modelo democrático-nacional-participativo* (Castanho, 2000) y a la visión de universidad en cuanto institución social (Chauí, 2001).

De este modo, hemos dibujado los ítems de modo a captar el posicionamiento del profesorado con relación a estos aspectos. En la escala de diferencial semántico de seis

puntos no había punto intermedio, por lo cual deberían optar más por una u otra alternativa, teniendo un importante margen de posiciones intermedias. Esto quiere decir que, al no optar por las posiciones más extremas (1 y 6) sino intermedias de la escala (3 y 4), se estaría optando por equilibrar ambas visiones, pero siempre con un énfasis hacia una u otra posición.

#### **8.3.3.4 Bloque IV: Formación del profesorado: situación real vs. situación ideal**

En este bloque estaba dividido en dos partes y los ítems fueron diseñados para conocer la opinión del profesorado sobre la realidad y los retos de la formación, por lo tanto para cada ítem los docentes deberían valorar, según la escala numérica descriptiva de cinco puntos, la situación REAL e IDEAL de la formación.

El primer apartado (ítems 16 a 25) tenía por objetivo era conocer la opinión de los docentes sobre algunos aspectos relacionados a las acciones de formación (sus principios, bases, contenidos, formatos, propósitos, etc.), tópicos considerados importantes para nuestro trabajo, puesto que han emergido del análisis documental y de las entrevistas realizadas previamente.

El segundo apartado (ítems 26 a 35) pretendía recoger la opinión sobre algunos de los aspectos relacionados al éxito de la formación, los cuales también habían sido identificados por medio del análisis documental y de las entrevistas con responsables y expertos de formación en las diferentes universidades.

#### **8.3.3.5 Bloque V: Factores que afectan a la formación y percepción sobre el enfoque por competencias**

En este bloque presentamos algunos factores detectados por medio del análisis documental y de las entrevistas, de modo a conocer el grado de influencia de cada algunas políticas externas percibidas por los docentes. Para este ítem la escala numérica descriptiva de cinco puntos, donde 1 estaba identificado como “nada” (influencia nula) y 5 como “totalmente” (total influencia).

Preguntamos a los docentes “¿En qué medida estos factores están afectando/influyendo en las acciones de formación dirigidas al profesorado universitario?”.

Por ser el enfoque por competencias uno de los puntos centrales de la agenda transnacional para la educación superior, de modo que está redefiniendo algunos de los paradigmas de la formación tanto del estudiante cuanto del docente universitario, consideramos importante conocer la percepción que los docentes tienen sobre este enfoque, partiendo de algunas ideas y afirmaciones presentes en el análisis documental y en las entrevistas realizadas con expertos y responsables de formación.

### **8.3.3.6 Comentarios abiertos de los docentes**

El último ítem del cuestionario se trataba de un espacio donde los participantes podrían insertar libremente sus comentarios los temas tratados en las cuestiones cerradas, de modo a ampliar y complementar la interpretación de los datos.

De total de participantes, 155 dejaron sus comentarios en este campo, de modo que el análisis de contenido ha sido un proceso largo y exhaustivo, por lo que hemos sintetizado los principales temas abordados por ellos (tablas n.89 y 90).

Para facilitar la comprensión, hemos agrupado los comentarios en cuatro categorías principales:

- Comentarios sobre la formación;
- Comentarios sobre las competencias;
- Sugerencias a la política de formación;
- Otras reflexiones importantes.

Además, categorizamos también las contribuciones al instrumento, ya que muchos docentes han apuntado los límites y posibilidades del mismo. Todos estos comentarios abiertos pueden ser consultados en el Anexo 3 (CD-ROM).

### **8.3.4 Posibilidades y límites del instrumento**

La principal ventaja de aplicar un cuestionario fue recoger una gran cantidad de información en poco tiempo, gracias al uso de una herramienta en línea (On-line Encuesta) y al apoyo de los/las responsables en repasar el instrumento a los docentes de sus respectivas universidades. Esto también permitió que la adhesión de los docentes fuera bastante considerable, incluso teniendo en cuenta que la participación era voluntaria.

Como cualquier otra técnica de investigación, el cuestionario posee algunas limitaciones propias:

- Es un instrumento de respuestas objetivas y cerradas, lo que impide mayor grado de detalle sobre las mismas.
- Al ser aplicado a través del medio digital, no permite controlar si los docentes revisan sus correos.
- Muchos docentes no tienen tiempo o interés en responder, lo que ocasiona un gran riesgo de mortalidad de la muestra.



Otro límite importante se refiere al uso de una escala numérico descriptivo de cinco puntos, pues normalmente los docentes suelen situarse por la posición intermedia, y no fue diferente lo que ha pasado en nuestra investigación. Hemos logramos aminorar este efecto en las cuestiones que solicitaban su posicionamiento utilizando una escala de 6 puntos.

Reconocemos que un límite del instrumento fue el uso de un lenguaje y de conceptos muy específicos del ámbito pedagógico, que hizo que muchos docentes tuvieran dudas al contestar o demoraran mucho tiempo para responder. Este límite fue apuntado por algunos docentes al final del cuestionario, que apuntaron, incluso, hacia uno de los límites propios de las investigaciones comparadas: la traducción de algunos términos de una lengua pudo haber ocasionado algunos problemas de interpretación por parte de los lectores, puesto que el significado de un concepto puede cambiar según el contexto. Es por este motivo que toda información cuantitativa recogida fue analizada también de modo cualitativo, de modo que, durante el análisis de las informaciones y la comparación, nos remitimos contantemente a las especificidades de cada contexto, como en el caso de las categorías docentes.

#### **8.4 Grupos Focales**

En nuestro estudio, la técnica de grupos focales (GF) también conocida como grupos de discusión fue utilizada para profundizar en algunos temas y aspectos levantados por los entrevistados y relacionados con el análisis del cuestionario. En este sentido, al cruzar y triangular los distintos instrumentos e informaciones proporcionadas por los diferentes sujetos, tendremos resultados aun más fiables.

Para el empleo de esta técnica, nos apoyamos esencialmente en las reflexiones y recomendaciones de Bernadette A. Gatti (2005). Según esta autora, los grupos focales constituyen una técnica que viene siendo cada vez más utilizada en las investigaciones cualitativas y provienen de diferentes formas de trabajo con grupos, algo ampliamente desarrollado en la psicología social y cuyos primeros usos fueron en el ámbito del marketing, en la década de 1920.

Los miembros del grupo son elegidos de acuerdo con los objetivos de la investigación, atendiendo a las teorizaciones existentes en el proyecto de investigación. Para que los datos recogidos tengan validez y fiabilidad, hay que tener algunos cuidados con la conducción del grupo: el moderador es un facilitador que debe propiciar el diálogo entre los diferentes miembros, encargándose de introducir el tema y permitir que todos expresen su opinión. Además, hay que considerar que no se trata de una entrevista colectiva, pero de crear condiciones para propiciar el debate y el intercambio de puntos de vista sobre el tema que interesa a la investigación. Según Gatti *“no hay un interés solamente en saber qué piensan y expresan las personas, pero también en cómo ellas piensan y por qué piensan lo que piensan.”* (2005, p.9)

Para Morgan y Krueger (1993 apud Gatti, 2005) la investigación con grupos focales tiene el propósito de captar conceptos, sentimientos, actitudes, creencias, experiencias y reacciones por medio de la interacción del grupo, algo que no sería posible a través de otros métodos como la observación, entrevista o cuestionarios. De este modo, puede ser bien utilizado como instrumento complementario a éstos, como hicimos en la presente investigación.

Puede ser utilizado tanto en fases preliminares como exploratorias de investigación, para ayudar a construir otros instrumentos o fundamentar hipótesis, testar ideas, planes y propuestas. En nuestro caso, utilizamos los grupos focales justamente para esta última finalidad, ya que consideramos necesario comprender y profundizar algunos puntos polémicos y de confrontación surgidos a partir del análisis de las entrevistas y de los cuestionarios, para fundamentar mejor nuestras conclusiones y propuestas. Buscamos no solamente los puntos de consenso entre los participantes, sino también los puntos de divergencia y tensión, que nos permitirían profundizar en su manera de pensar, ya que los grupos eran compuestos por sujetos diversos, con diferentes impresiones y opiniones sobre las políticas de formación permanente del profesorado universitario (FPPU).

De acuerdo con Gatti (2005), la aplicación de este tipo de técnica requiere tomar algunos cuidados metodológicos: mantener el foco en el tema, crear un clima de confianza y abierto a la discusión y a la participación activa de todos/as los/as participantes. El análisis de los datos es un proceso arduo y minucioso, puesto que estos son de naturaleza compleja.

#### **8.4.1 Diseño y validación del instrumento**

Con base en el marco teórico elegido y a partir de algunos temas polémicos surgidos durante la realización de las entrevistas y aplicación de los cuestionarios, hemos construido un guión<sup>63</sup> con los puntos que nos gustaría discutir con los participantes de los grupos. Este instrumento fue utilizado de modo flexible, es decir, con la posibilidad de ajustes durante la aplicación del mismo.

Para el diseño del guión, consideramos algunas categorías que se destacaron durante el análisis de los demás instrumentos como: participación y resistencias; concepción de universidad y de formación; influencia de factores externos en la política de formación (tendencias internacionales). El guión estaba organizado en cuatro partes, dentro de cada estaban las categorías/temáticas elegidas para el debate:

---

<sup>63</sup> El guión de los grupos focales está en el Anexo 4 del CD-ROM.

**Tabla 33 - Categorías/temas propuestos para la discusión en los grupos focales**

<b>Partes del Guión</b>	<b>Categorías/temas abordados</b>
1. Presentación (perfil de los/las participantes)	Tiempo de trabajo en la universidad; área del conocimiento; categoría docente (indicando si desarrolla alguna actividad de gestión); implicación en las acciones de formación
2. Participación	Motivaciones para participar de la formación; obstáculos que dificultan la participación
3. Concepciones de universidad y de formación	Debate sobre algunos dilemas encontrados en el análisis documental, entrevistas y cuestionarios en cuanto al papel de la universidad y de la formación
4. Relación entre formación docente y tendencias internacionales	Identificación de los factores que influenciaron más en las acciones de formación; influencia de tendencias internacionales; relación entre investigación y docencia; Desafíos y propuestas

En la primera parte, preguntamos por algunas características o variables consideradas importantes para comprender el perfil de los participantes.

En la segunda, indagamos sobre los factores que motivaban y obstaculizaban la formación, de modo a profundizar el análisis de las resistencias, algunas de las cuales ya habíamos diagnosticado en las entrevistas y cuestionarios.

En la tercera, solicitamos a los participantes que discutieran sobre los dilemas que identificamos en el análisis documental, en las entrevistas y cuestionarios respecto al papel de las universidades y de la formación: ¿debería la universidad formar profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo o formar personas de modo amplio y crítico, comprometidas con la transformación de la sociedad? ¿Qué es más importante en la formación: promover el desarrollo y aplicación de competencias que se creen necesarias para el docente en la llamada sociedad del conocimiento o posibilitar la reflexión sobre la práctica y la profundización de nociones ligadas a la didáctica, proyecto político pedagógico, evaluación, etc.?

En la última parte, nos concentramos en la relación entre la formación docente y las tendencias internacionales, solicitando que discutieran además sobre los principales desafíos y propuestas para la formación.

La estructura del guión revela que los temas abordados estaban relacionados con lo que encontramos en las entrevistas y cuestionarios, centrando en aquellos puntos cardinales de la política de formación y de su relación con tendencias internacionales, considerando los temas de mayor tensión e interés en nuestra investigación.

Para garantizar la validez de las informaciones, las discusiones fueron transcritas integralmente. De cara al análisis de contenido, organizamos las informaciones, de acuerdo a las categorías/temas que habíamos establecido previamente (categorías previas), siempre considerando el surgimiento de otros aspectos no esperados (categorías emergentes).

## **8.4.2 Cómo realizamos el análisis de las informaciones**

Antes de empezar el análisis de los datos de los GF retomamos los objetivos de la investigación y el lugar del grupo focal en el conjunto de los datos e informaciones recogidas: nuestro objetivo central consistía en *caracterizar las tendencias que estaban guiando las políticas de formación del profesorado universitario, especialmente con relación a las tendencias internacionales y transnacionales*. Nuestro objetivo específico, donde se encaja la técnica de los Grupos Focales, era el de *profundizar en las concepciones de los docentes sobre el papel de las universidades y de la formación, así como en los factores que más pueden estar influyendo en la formación docente*.

Para esto, durante la recogida y análisis de los datos, nos preguntábamos constantemente:

- ¿Qué se entiende como papel de las universidades en la sociedad actual?  
¿Cuál es el papel de la formación de docentes universitarios en este contexto?
- ¿Cuáles aspectos motivan o limitan la participación de los docentes en la formación?
- ¿En qué medida la política de formación está conectada con tendencias de la política regional e internacional?

Buscamos despojarnos de nuestros prejuicios antes de analizar los datos, una tarea complicada, pero necesaria para ser lo más fieles posible con el punto de vista de los mismos sujetos, en su contexto. Para esto, hemos hecho uso de las conversaciones informales con los sujetos, antes y después de la realización de los grupos, bien como de las anotaciones y las situaciones vividas dentro del grupo. Según Gatti:

en todo este proceso, es preciso tener el cuidado de resaltar lo que fue realmente relevante para el grupo, configurándose tendencias, muestrándose conexiones. Las inferencias a partir de allí deben encontrar apoyo claro en ese proceso analítico, en lo ocurrido, en lo hablado o en lo silenciado (2005, p.47).

El análisis de contenido fue hecho con base en los temas definidos previamente en el guión y los temas emergentes, como la relación público-privado y los embates entre investigación y docencia.

Es importante considerar que en el análisis de contenido de la discusión de los grupos focales tuvo en cuenta principalmente las interacciones y tensiones que constatamos durante la realización de los mismos.

Las interacciones en grupo son el foco de análisis y merecen una mirada especial, sobre todo en la comprensión del impacto de las vivencias del grupo sobre los intercambios construidos, los consensos, rupturas, discontinuidades, silencios, etc. La dinámica interaccional pesa mucho, no solamente las frases sueltas, de modo que debemos considerar la secuencia de la conversación, para respaldar nuestras inferencias.

El análisis debe estar asociado al modo como se ha planeado y ejecutado el grupo, pues esto abre caminos o no a una mayor o menor interacción del grupo. Citando Morgan, Gatti (2005, p.49) recomienda no reducir los análisis, separando el grupo en unidades individuales ni el grupo como entidad homogénea, pero buscando el equilibrio entre ambos, esto es, ni poner énfasis en los individuos participantes, ni tomar el grupo en abstracto. Defiende, así, la perspectiva interaccionista, que considera las condiciones contextuales y la secuencia de las interacciones en el proceso grupal.

Finalmente, para el análisis de las interacciones de los grupos, consideramos algunas de las recomendaciones de esta autora: recurrimos a la ayuda de investigadores con experiencia en la realización de grupos, consideramos la vivencia dentro del grupo, el clima de trabajo sin dejarnos llevar por nuestra propia visión sobre el fenómeno.

### 8.4.3 Organización y composición de los grupos focales en Brasil

Las reuniones con los grupos focales en Brasil fueron coordinadas a través del contacto con una profesora del curso de Medicina de la UNESP (campus localizado en la ciudad de Botucatu, São Paulo), la cual conocimos durante un congreso internacional de docencia universitaria en Barcelona, en el año 2012. En esta ocasión la docente comentó sobre el interesante trabajo de formación que estaban realizando allá y nos invitó a conocer el proyecto.

Algunos meses después de conocerla, entramos en contacto vía e-mail y ésta nos puso en contacto con algunos profesores del proyecto de formación, los cuales colaboraron en encontrar los posibles sujetos para conformar los grupos focales.

Solicitamos que en el grupo fuese heterogéneo, con profesores universitarios de diferentes áreas del conocimiento, pero debido a la peculiaridad de este núcleo/campus universitario, la mayoría de los participantes de los grupos eran profesionales del área de ciencias biológicas y de la salud.

La adhesión de los participantes fue voluntaria, a través de la invitación de una de las coordinadoras de los proyectos de formación, participante del *Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP, UNESP)*. Fueron realizados dos grupos focales que han durado poco más de una hora cada uno.

Tabla 34 - Características y composición de los grupos focales

Participantes de los grupos	Grupo 1	Grupo 2
Mujeres	10	3
Hombres	1	1
Total	11	4
Áreas del conocimiento en que actúan	Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Sociales; Tecnología Informática	Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Humanas y Sociales

Del primer grupo participaron once docentes de la disciplina de Integración Universidad Servicio Comunidad (IUSC), siendo que tres participantes ejercían el papel de coordinadoras de grupo; eran profesionales de diferentes áreas y que llevaban entre 2 y 10 años actuando como docentes.

Del segundo grupo participaron cuatro profesores/as (tres mujeres y un hombre) cada uno de un área diferente: pedagogía, medicina, odontología y ciencias biológicas, y cuya experiencia como docentes variaba entre 10 y 25 años<sup>64</sup>. Respetando la presencia mayoritaria de mujeres en ambos grupos, pasaremos a referirnos a “las participantes”.

En ambos grupos, los participantes tenían algunas características comunes (todos eran docentes ligados de alguna manera a los procesos de formación dentro de la institución) y al mismo tiempo variaban con relación a las áreas de conocimiento, profesiones, género y edad, variables consideradas también en las otras técnicas de recogida de datos utilizadas en este estudio. Según Gatti (2005) tal composición es importante para la discusión grupal, ya que la homogeneidad facilita la comunicación, mientras la diversidad puede suscitar contraposiciones y divergencias.

#### **8.4.4 Proceso de discusión en los grupos**

Con base en las recomendaciones de Gatti (2005), antes de comenzar la discusión en los grupos, aclaramos el problema de investigación y las cuestiones que se pretendían discutir junto a los participantes.

Al inicio de cada sesión, solicitamos a las participantes que dijeran su nombre, área de actuación y cuánto tiempo actuaban como docentes en la institución. Intentamos no intervenir demasiado, presentando los puntos que nos gustaría que fueran abordados y discutidos por ellas, incentivando para que todas hablaran. El control de los tiempos y turnos no fue hecho con tanta rigidez, sino que hemos preferido dejarles libres para conversar y, como era esperado, algunas personas hablaron más que otras, sea por conocer mejor el tema, sea por sus intereses personales. De todos modos, todas las personas participaron de la discusión en algún momento.

En el caso del primer grupo, hemos notado que las participantes estaban un poco tímidas, muy probablemente por la presencia de algunas coordinadoras, pero poco a poco fueron soltándose más, hasta que el diálogo entre todas fluyó de manera muy espontánea y todas las participantes expresaron sus puntos de vista.

El segundo grupo contó con un número menor de docentes, pero no por esto fue más fácil mediarlo, puesto que dos de los cuatro participantes llegaron tarde, lo que dificultó crear una discusión grupal. Aun así han participado todos en la discusión, sobre todo en lo referente a los últimos puntos del guión. Hemos intentado al máximo no hacer del grupo focal una especie de entrevista colectiva, aunque al inicio esto fue un poco difícil,

---

<sup>64</sup> En el Anexo 4 (CD-ROM) presentamos el perfil de las participantes de ambos grupos focales.

visto que iniciamos el grupo con solamente dos personas. De la mitad hasta el final de la discusión se ha podido crear un clima de discusión grupal, con muchos puntos de consenso y pocos de discrepancia, una vez que prácticamente todos los miembros participan del NAP, siendo que una de las profesoras también actúa como representante en el CENEPP.

#### **8.4.5 Posibilidades y límites del instrumento**

Como potencialidades, los grupos focales son muy útiles para comprender procesos de construcción de la realidad por determinados grupos sociales, así como prácticas sociales, acciones y reacciones, comportamientos y actitudes, comprender diferencias, divergencias, contraposiciones y contradicciones. Además proporciona buena cantidad de informaciones de diferente naturaleza en poco tiempo y las interacciones grupales son bastante confiables para la producción de datos consistentes (Gatti, 2005, p. 69).

Como límites, está el riesgo de que la discusión del grupo pueda estar muy orientada por los intereses y objetivos del investigador, algo que puede influir en la fidelidad de las informaciones; tal riesgo también está presente en otras técnicas de abordaje cualitativa.

En nuestro estudio, nos hemos encontrado con algunas limitaciones específicas que deben ser consideradas:

- Para el registro de los GF es recomendable grabar en video las sesiones; sin embargo, en nuestro caso, las sesiones fueron grabadas solamente en audio, por considerar que la grabación en video podría constreñir a las participantes.
- No fue posible contar con la presencia de un observador, es decir, una persona que pudiera discutir con la investigadora/moderadora algunos aspectos relacionados a la aplicación del grupo focal, así como evaluar las intervenciones; en su lugar, contamos con la presencia de algunas coordinadoras del núcleo de formación (NAP), con las cuales habíamos discutido antes de la realización de los grupos sobre los objetivos de la investigación; al final de las sesiones, éstas fueron consultadas, para saber su evaluación de las sesiones. Además, la misma investigadora, consciente de las limitaciones del instrumento, se había comprometido en hacer una auto-reflexión y autocrítica luego después de las discusiones.
- El perfil de las participantes era mayoritariamente del Área de la Salud y de las Ciencias Biológicas, debido a las características propias del campus universitario donde realizamos los grupos. Asimismo, habían algunos participantes del área de Ciencias Humanas y Sociales y un investigador del área de Tecnología e Informática.
- El tiempo que teníamos para la realización de los grupos era limitado, puesto que la mayoría de ellos estaban en su horario de trabajo; en el caso del primer

grupo aprovechamos parte de la reunión semanal que tenían programada para aquel día; en el caso del segundo, hicimos la reunión a la hora del almuerzo y aun así algunos docentes llegaron un poco más tarde, pues tenían otros compromisos. De este modo, en ambas situaciones, no hemos podido extendernos mucho en la discusión.

Además de las limitaciones presentadas, consideramos que existen importantes oportunidades, que merecen ser señaladas:

- Consideramos que nuestra intervención fue satisfactoria, pues intervenimos lo mínimo posible y logramos crear un clima de confianza, en el que las participantes sintieron libertad de expresar sus opiniones y discutir entre ellas los temas presentados.
- La discusión entre los/las participantes han aportado ideas y reflexiones muy valiosas para nuestra investigación. La realización de los grupos fue una oportunidad interesante, no solo de conocer el método en la práctica, sino de expandir los análisis por medio de la visión de nuevos sujetos en nuevas formas de interacción, sobre el papel de la universidad y de la formación y en qué medida este se conecta con las tendencias internacionales. Los datos y análisis nos permitieron complementar y matizar aquello que habíamos recogido anteriormente.

Finalmente es importante subrayar que el hecho de haber realizado los grupos focales solo en una de las universidades participantes fue una oportunidad de profundizar en el análisis de una de las realidades elegidas.

Como técnica cualitativa, no hay el interés de generalizar las informaciones, pero esto no impide que estos datos sean analizados en conjunto con los demás.

En este sentido, según lo que plantea la fenomenología hermenéutica, las visiones y opiniones de cada uno de los individuos también son expresiones de un grupo social y de una realidad mayor, puesto que están sumergidos en dinámicas sociales complejas y en sus opiniones y modos de pensar expresan esto. Tanto más significativo ocurre cuando las voces individuales son amplificadas por la discusión grupal: de este modo los GF se constituyeron como una posibilidad de extender la comprensión de los datos/informaciones recogidas, especialmente si consideramos que cada uno de sus participantes habla no solo individualmente, sino también como parte de un grupo social mayor, y su discusión llega a coincidencias y divergencias que son propias de la compleja realidad social.



## **RESULTADOS**

---



## 9 RESULTADOS

### 9.1 Resultados del Análisis Documental

La presentación de los resultados respetó el orden y las características de los documentos descritos en el Diseño Metodológico; además, presentamos algunas tablas y figuras que sintetizan los principales hallazgos encontrados, de acuerdo con las categorías centrales del análisis.

#### 9.1.1 Análisis de las Grandes Declaraciones sobre la Educación Superior

Como resultado del análisis de contenido de las grandes declaraciones sobre la Educación Superior presentamos, primeramente, un análisis comparado de las Conferencias de la Unesco. La figura n.11 muestra la relación entre los códigos asignados a ambos documentos, lo que según la herramienta MaxQda, representa una correlación de 52%.



Figura 11- Correlación entre los códigos asignados a los documentos finales de las dos Conferencias Mundiales de Educación Superior de la UNESCO (1998 y 2009)

Esto quiere decir que muchos temas eran comunes a ambos documentos, pero la manera de abordarlos cambia significativamente en algunos de estos puntos. En 2009 existe, por ejemplo, una mayor preocupación por la calidad y evaluación de los sistemas. Además hubo un cambio en el foco de las políticas de formación del personal docente, el cual apunta hacia una instrumentalización de la misma para la concretización de los cambios a los cuales las universidades deben adherir.

La tabla n.35 muestra una síntesis del contenido encontrado en los documentos, a partir de seis códigos/categorías centrales que agrupan otras subcategorías trabajadas en el análisis de contenido:

**Tabla 35 - Comparación entre los documentos resultantes de las Conferencias Mundiales de Educación Superior - UNESCO (1998 y 2009)**

<b>Códigos/Categorías</b>	<b>CMES 1998</b> "Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción"	<b>CMES 2009</b> "Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo"
<b>Cambios, preocupaciones y tendencias diagnosticadas</b>	Amplio incremento de la demanda de educación superior; necesidad de diversificar y flexibilizar la oferta educativa; necesidad de incrementar los vínculos entre educación y el mundo del trabajo	Considerando el cotexto de crisis económica, refuerza la necesidad de cooperación internacional, responsabilidad social, internacionalización y aprendizaje permanente para incrementar el acceso y la calidad de la educación superior
<b>Papel de las Universidades/Ed. Superior</b>	La educación superior tiene la misión de educar, capacitar, realizar investigaciones y, en particular, contribuir con el desarrollo sostenible y mejora de la sociedad en su conjunto	Promover la investigación para el desarrollo, uso de nuevas tecnologías, la garantía de la provisión de formación técnica y vocacional, educación para emprendedores y programas para la educación a lo largo de toda la vida
<b>Papel de los docentes</b>	Compromiso con la ética y el rigor científico e intelectual; importancia de la libertad académica y autonomía, pero con responsabilidad y rendición de cuentas	Retoma el tema de la libertad académica como valor fundamental y que debe ser protegido de la volatilidad que le afecta el "actual ambiente global"
<b>Papel de la Formación</b>	Incentiva la actualización y mejora de las competencias pedagógicas, didácticas y metodológicas mediante programas adecuados de formación, estimulando así la innovación permanente	Retoma algunos de los puntos discutidos en la Conferencia de 1998; además, la formación es considerada como la garantía de que el "staff" cumpla con sus nuevas funciones en el marco de los constantes cambios en los sistemas
<b>Referencias a la Transnacionalización</b>	Incentiva la cooperación académica e interuniversitaria, la cooperación entre organizaciones intergubernamentales, supranacionales y no gubernamentales, así como entre entidades públicas y privadas para dividir recursos y agilizar la transferencia de conocimientos	Destaca la necesidad de crear redes y asociaciones internacionales y asegurar la equidad del acceso y de la permanencia. También pone énfasis en los sistemas nacionales de acreditación y aseguramiento de la calidad para alcanzar esto
<b>Recomendaciones</b>	Reforzar los vínculos con el mundo del trabajo; promover y facilitar la movilidad; fomentar la cooperación entre países; crear mecanismos para garantizar la libertad académica y responsabilidad social	Aplicar las TIC para la mejora del acceso, permanencia y calidad; promover la movilidad académica e intercambio de docentes y estudiantes; crear mecanismos reguladores que promuevan una cultura de calidad en las instituciones

### **9.1.1.1 Cambios, preocupaciones y tendencias diagnosticadas**

La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de 1998 recalcó algunos retos de la educación superior en la entrada del nuevo siglo, como la equidad de acceso, el incremento de la calidad, la diversificación, la importancia de la preparación de los docentes, la internacionalización y la participación de las mujeres. Once años después, la Conferencia 2009 retomó algunos de estos temas y destacó otros nuevos como: la responsabilidad social, la innovación y el desarrollo.

En la CMES 1998 se consideró que el amplio incremento de la demanda de educación superior exige repensar las políticas de acceso a estos niveles, dando preferencia al planteamiento basado en los méritos. En esta ocasión se admitió que la diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades y los criterios de contratación es indispensable para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda, para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida.

En la CMES 2009 fueron mencionados algunos desafíos que debería afrontar la educación superior, los cuales se centran en las restricciones de financiamiento, en la diversificación de los sistemas y en la garantía de la calidad. Se reconoció que la crisis económica puede ampliar la brecha en términos de acceso y calidad entre los países desarrollados y los países en desarrollo y dentro de las fronteras de un mismo país, presentando desafíos adicionales, principalmente a aquellos países en los que el acceso ya es restrictivo. De este modo, constatamos que ambas conferencias de la UNESCO fueron muy emblemáticas de los cambios ocurridos en la educación superior en la transición de siglos.

#### **9.1.1.2 Papel de las Universidades y de la Educación Superior**

Observamos que los documentos no suelen distinguir las universidades de las otras instituciones de educación superior, utilizando generalmente ambos conceptos de modo indiferenciado. En la CMES 1998 la misión de la educación superior consistía en dar cuenta de tres grandes tareas: educar, investigar y, principalmente contribuir al desarrollo sostenible y la mejora de la sociedad como un todo. En este sentido el documento consideró el importante papel de la educación superior como componente vital de la cultura y del desarrollo social, económico y político.

En la CMES 2009 se definió un papel un poco más específico, que se centra en la promoción de la investigación para el desarrollo, la formación técnica y vocacional, la educación a lo largo de la vida y la formación de emprendedores, de modo que la formación brindada por las instituciones de educación superior debería tanto responder, como también anticipar las necesidades sociales. Constatamos que en ambos documentos estaba presente la idea de que la educación superior debería ser considerada un bien público, aunque las fuentes de financiamiento sean privadas, admitiendo la importancia de la cooperación entre las diferentes partes interesadas.

La CMES 2009 siguió esta misma línea, afirmando que la educación superior es responsabilidad de todos los actores involucrados, especialmente los gobiernos. Este documento defendió la diversidad de los sistemas de educación superior en la sociedad del conocimiento y garantizó que las instituciones privadas que persiguen “objetivos públicos” tienen un importante papel en la sociedad. Aunque contradictorio,

verificamos que la intención de conciliación entre intereses públicos y privados es un elemento constante en los documentos analizados.

### **9.1.1.3 Papel de los Docentes**

Con relación al papel de los docentes, ambos documentos recalcaron la importancia de su autonomía y libertad académica, pero siempre mediante la rendición de cuentas y la responsabilidad social, de acuerdo con lo establecido en la Recomendación de 1997. La CMES 1998 destacó algunos deberes del personal docente, especialmente el compromiso con la ética y el rigor científico e intelectual.

La CMES 2009 retomó la importancia de la libertad académica, de esta vez preocupada con la volatilidad del actual ambiente global. Entendemos que con esto, el documento se refirió sutilmente a los procesos de precarización y privatización que, a veces amenazan la autonomía y libertad del personal, algo que identificamos de manera más explícita en el análisis de las grandes declaraciones sobre la profesión docente. Además, mencionó la importancia de que el personal disponga de becas y de oportunidades de investigación para la calidad e integridad de la educación superior.

### **9.1.1.4 Papel de la Formación**

La Declaración de 1998 subrayó la importancia de una “energética política de formación del personal”, incentivando la actualización y mejora de las competencias pedagógicas, didácticas y metodológicas mediante programas de formación para la innovación permanente, mediante la garantía de condiciones profesionales y financieras. En 2009, se retomó esta cuestión, pero la formación pasó a ser considerada un elemento estratégico para garantizar que el “staff” cumpliera con sus “nuevas funciones” en el marco de los constantes cambios en los sistemas.

La CMES 2009 recordó aún el desafío de lograr la meta de Educación Para Todos (EPT), el cual depende también de cubrir la falta de maestros a nivel mundial. En este sentido, el documento colocó como reto para la educación superior el de intensificar la formación docente con currículos que proporcionen los conocimientos y las herramientas necesarios para el nuevo siglo, lo que requiere nuevos abordajes, que incluyan la educación abierta y a distancia (EaD) e incorporen tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

De este modo, este documento instaló nuevos retos a la formación de los profesores, relacionadas al contenido (reestructuración curricular) y a la forma (educación presencial y a distancia, uso de las nuevas tecnologías, etc.) de los cursos y carreras que se pretende ofertar. Además, en ambos documentos verificamos la preocupación por la formación permanente del profesorado universitario para que se ocupen de formar estudiantes más autónomos, de modo que ésta es considerada principalmente en función del cambio que se pretende instaurar en la formación de los estudiantes.

### **9.1.1.5 Referencias a la Transnacionalización**

En ambas Conferencias se destacó la necesidad de reforzar los vínculos entre la educación superior y el mundo del trabajo, debido al contexto económico que enfatiza los modelos de producción basados en el saber. También defendieron la promoción de la movilidad académica y el intercambio de docentes y estudiantes, siendo que el documento de 2009 enfatiza además los retos de la equidad, expansión del acceso, pertinencia y calidad. La CMES 1998 reforzó la importancia de fomentar la cooperación entre países y la asignación de recursos presupuestarios, incluyendo la posibilidad de firmar acuerdos con las industrias con este fin. Este incentivo a la asociación de organizaciones gubernamentales, supranacionales y no gubernamentales, incluyendo entidades públicas y privadas para dividir recursos y agilizar la transferencia de conocimientos, abre espacio a lo que vendría a caracterizar el EEES. En este sentido en la CMES 1998 también incentivó la movilidad, la convalidación y el reconocimiento de estudios, que un año después serán algunos de los ejes de la Declaración de Bolonia.

El documento de 2009 puso énfasis en la creación de redes y asociaciones internacionales, sobre todo en el sentido de evaluar y garantizar la calidad de los sistemas. Además, trajo una importante definición de cooperación internacional, la cual debería basarse en la solidaridad, el respeto mutuo, la promoción de los valores humanísticos y el diálogo intercultural, mereciendo ser impulsada a pesar de los riesgos de la crisis económica de los últimos años.

En esta categoría cabe el análisis de otro documento internacional importante llamado “Cooperación entre UNESCO y OCDE en la elaboración de Directrices en materia de calidad de la Educación Superior a través de las fronteras”, que fue elaborado en 2005 con el objetivo de respaldar y fomentar la cooperación internacional y mejorar la comprensión de la importancia de la calidad de la educación superior transfronteriza. El documento alertó del aumento de la privatización de este nivel de enseñanza, aludiendo a la necesidad de combatir las “fábricas de diplomas”, por medio de la potenciación de las redes de cooperación internacional, de la interconexión de los sistemas y de los procedimientos de evaluación y garantía de calidad. Entendemos que es un escrito importante, especialmente en un momento de expansión creciente de la Educación Superior privada en varios países. Además, es un documento que deja clara la interferencia de los procesos de transnacionalización educativa en la educación superior.

En él detectamos que la Educación Superior transfronteriza se caracteriza por poseer un flujo constante de sujetos y elementos (docentes, estudiantes, programas, materiales, etc.) que traspasan las fronteras nacionales. Constatamos la mención a la insuficiente capacidad de los Estados para controlar el flujo de profesionales y de diplomas, especialmente si provienen de instituciones transnacionales.

La capacidad nacional de garantía de calidad y de convalidación de diplomas no suele abarcar la enseñanza superior transfronteriza. Esto aumenta el riesgo de que los estudiantes sean víctimas de una orientación e información

engañoso y de proveedores deshonestos, organismos poco fiables de garantía de calidad y convalidación de títulos y una formación de mala calidad a la que corresponden calificaciones de validez limitada (UNESCO/OCDE, 2005).

A esta “falta de control” se atribuyó el riesgo de la baja calidad de la enseñanza, ya que muchas instituciones se comportan como “fábricas de diplomas”, aprovechándose del creciente “mercado” educativo.

Con esta afirmación, el documento defendió que los sistemas de control estén más allá de los Estados y que solamente la creación de mecanismos supranacionales sería capaz de controlar este flujo. Por esto, entre las directrices más enfatizadas en el documento, estaba la de establecer sistemas de garantía de calidad, para supervisar la calidad de la enseñanza superior impartida a nivel nacional e internacional. Consideramos que esto explica en buena parte el aumento considerable del número de organismos especializados en la garantía de calidad y convalidación de diplomas de enseñanza superior en las últimas décadas, justificando así un mayor protagonismo otorgado a las agencias de calidad en los diferentes contextos.

A pesar de no abordar directamente la cuestión de la formación docente, este documento permitió ahondar en las consecuencias de la transnacionalización educativa en la calidad de los sistemas educativos y en la precarización de las condiciones de trabajo de los docentes, algo que profundizaremos en el análisis de las grandes declaraciones sobre la profesión docente.

#### **9.1.1.6 Recomendaciones**

Entre las principales recomendaciones de la CMES de 1998 estuvo la idea de reforzar los vínculos con el mundo del trabajo, mediante la participación de sus representantes (empresarios) en los órganos rectores de las instituciones, la utilización de las posibilidades de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo (tanto por parte de los docentes, como de los estudiantes), el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten a las prácticas profesionales. Además, se recomendó el incentivo a la movilidad, cooperación y creación de mecanismos para garantizar la libertad académica y la responsabilidad social.

En la CMES 2009 incentivó la aplicación de las TIC para mejorar el acceso, permanencia y calidad de la educación superior, ya que la sociedad del conocimiento requiere una creciente diferenciación de roles dentro de los sistemas. Es importante subrayar el énfasis de este documento sobre los conceptos de calidad y evaluación, recomendando la creación de mecanismos reguladores, como las agencias de calidad, que promuevan una cultura de calidad en las instituciones, así como la creación de instrumentos, estándares y convenciones regionales para el reconocimiento de calificaciones. De este modo, se retomaron aquí algunos de los ejes que sostuvieron el documento que enmarca la cooperación UNESCO-OCDE de 2005 y que tenía entre sus



principales directrices la de establecer sistemas de garantía de calidad, para supervisar la calidad de la enseñanza superior impartida a nivel nacional e internacional, ya que se considera insuficiente la capacidad de los Estados de ejercer tal control.

*En síntesis:* durante el análisis de estas Grandes Declaraciones sobre la Educación Superior pudimos notar avances y retrocesos, y el constante intento de conciliación de distintos intereses y tensiones presentes en el momento de su producción. En el campo específico de la formación docente, notamos concepciones y recomendaciones muy amplias y a veces contradictorias, como el que notamos a través del cambio discursivo sobre el papel de la formación de una conferencia a otra: ésta pasa a ser vista como elemento estratégico en la consolidación de la reforma.

Además, notamos la predominancia del un discurso neoliberal, sobre todo en esta última conferencia, puesto que demuestra una actitud de conciliación de intereses incompatibles, como son los intereses públicos y privados; ratifica la tendencia de disminución del papel del Estado (principalmente en el financiamiento de la educación superior) y admitiendo que la educación superior pueda ser financiada con recursos privados (sin que esto cambie su carácter de bien público) y sin hacer mayores consideraciones sobre los riesgos de la entrada de financiamiento privado en la autonomía y libertad académica. Además, están presentes los riesgos de la instrumentalización de la formación en favor de la aplicación de las reformas y de la adopción de términos y lógicas propias del ámbito empresarial, como la eficacia y la responsabilidad social. Entendemos que las recomendaciones hechas por los documentos, en el sentido de aproximar la formación de los estudiantes a las demandas del mundo laboral afectan significativamente al trabajo y a la formación de los/as profesores/as universitarios/as.

## 9.1.2 Análisis de las Grandes Declaraciones sobre la Profesión Docente

En el análisis de contenido de las grandes declaraciones sobre la profesión docente, nos centramos en el análisis de aquellas categorías centrales del estudio, estando atentos a otras informaciones valiosas que han emergido del análisis. La tabla n.36 sintetiza algunos de los resultados encontrados en los tres documentos:

**Tabla 36 - Comparación de los temas tratados en las Grandes Declaraciones sobre la Profesión Docente**

Categoría	Recomendación 1997	Documento de 1998	Informe Unesco/OIT 2009
<b>Cambios, Preocupaciones y tendencias</b>	Asume la existencia de presiones políticas que amenazan la libertad académica	Aumento demanda de estudiantes, restricciones del financiamiento, preocupación por la calidad, cambios tecnológicos, demandas mercado laboral, eficacia en la gestión	ES pasa a ser vista como responsabilidad de los individuos y sus familias, no más como bien público; aumento de la privatización y riesgos para la calidad de los sistemas; preocupación por las condiciones de trabajo y creciente precarización de la profesión docente
<b>Papel de la Universidad</b>	Preservar, difundir y buscar nuevos conocimientos, respetando su autonomía y libertad académica	Atender las expectativas sociales, adaptándose al aumento de la demanda, uso de recursos de educación a distancia, estar orientadas hacia el exterior	No hay menciones directas al tema; solo admite que existen diferencias significativas entre universidades públicas y privadas
<b>Papel del/la docente</b>	Ampliar su repertorio de conocimientos, mediante la labor intelectual y mejora de aptitudes pedagógicas	“Hacer más con menos” Tener competencias técnicas que les permita ofrecer servicios de investigación y asesoría a la industria y al comercio	No hay menciones directas al tema; se reconoce que en las universidades públicas los/las docentes gozan de mayor seguridad en el empleo
<b>Papel de la Formación</b>	Importancia de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales	Formación como “misión permanente”, que debe ser garantizada por las instituciones y gobiernos, ya que es considerada eje fundamental para lograr una enseñanza superior de calidad	
<b>Referencias a la Transnacionalización</b>	En los documentos es recurrente la idea de irreversibilidad de la disminución del papel del Estado, especialmente con relación al financiamiento, admitiendo la adopción de una postura más empresarial por parte de la institución, así como por parte de los mismos profesionales		
<b>Recomendaciones</b>	Garantizar autonomía, libertad y mejores condiciones de trabajo; facilitar la publicación de investigaciones; promover el intercambio de docentes	Garantizar que las instituciones tengan planes de formación, revisar políticas de selección y promoción de modo a considerar la formación; ofrecer servicios centrales de formación, cursos y talleres breves; evaluar los resultados de estas acciones	Refuerza algunos tópicos de las Recomendaciones de 1997: garantizar condiciones adecuadas de trabajo (especialmente al personal que trabaja a tiempo parcial); garantizar la calidad de las políticas y prácticas de contratación y de desarrollo profesional

### **9.1.2.1 Cambios, preocupaciones y tendencias diagnosticadas**

La Recomendación de 1997 diagnosticó la existencia de presiones políticas adversas que amenazaban la libertad académica, pero no especificó cuáles eran estas presiones. Sin embargo, durante la lectura del texto encontramos que tal preocupación por las condiciones de los docentes devenía de los cambios que acometieron las universidades en los últimos años y que afectaron a las funciones y condiciones de trabajo de los mismos.

En este sentido, el Documento de 1998 reconoció algunos desafíos, como los cambios en la financiación y la mundialización creciente de la educación superior, que impusieron cargas y amenazas similares a todas las instituciones, las cuales listamos aquí:

- las repercusiones del cambio de modelo de financiamiento de las universidades en el papel de los profesores, puesto que ante el *aumento de la demanda de estudiantes y las restricciones de financiamiento público*, muchas instituciones tuvieron que buscar recursos en el sector privado, algo que implicó que el personal académico asumiera nuevas tareas, incluso competencias empresariales que les permitiera convertir conocimientos en servicios orientados al mercado;
- *la preocupación por la calidad*, sobre todo ante la masificación de la educación superior y las restricciones financieras, generó presiones en el personal académico para prestar cuentas de su trabajo, por medio de informes y evaluaciones periódicas.
- Otro fenómeno citado fue el *cambio tecnológico*, que exige que el personal esté actualizado en cuanto a las innovaciones, nuevos métodos pedagógicos y herramientas de apoyo a la investigación.
- *Demandas cambiantes del mercado laboral* exigen capacidad de adaptación del personal, una vez que ciertas disciplinas pierden importancia frente a otras surgidas recientemente.
- Necesidad de una *gestión eficaz*, la cual exige nuevas competencias del personal, sobre todo los gestores, de modo que puedan adaptar las técnicas de gestión comercial al entorno académico.

El Informe de 2009 arrojó luces sobre otras tendencias en el ámbito de la docencia universitaria, como la precarización de las condiciones laborales, con la reducción de los salarios y de la autonomía investigativa, contratos temporales y escasas perspectivas de desarrollo profesional. Retomó algunos de los aspectos citados anteriormente (como la masificación y diversificación) y citó otras cargas y amenazas como:

- *Giro de concepción*: Las políticas en materia de enseñanza superior experimentaron un giro significativo en cuanto a las cuestiones de economía

y filosofía que las rodean y es cada vez más frecuente que la educación superior sea considerada como un bien privado cuyos beneficios favorecen principalmente a los individuos y menos como un bien público cuyos costos, en su mayoría, son apropiadamente cubiertos por el Estado. Dentro de esta concepción, se considera que son los individuos y sus familias quienes deben costear la educación superior. Este cambio de concepción justificaría el incremento de las instituciones privadas de enseñanza superior y el aumento de las tasas en las universidades públicas.

- *Privatización*: se reconoció el número cada vez mayor de prestadores privados de servicios de educación, con y sin fines de lucro en un gran número de países. El Comité identificó dos categorías de prestadores privados de servicios de enseñanza superior: a) la primera son las universidades privadas de élite establecidas desde hace tiempo, cuyas condiciones de trabajo son comparables a aquellas del sector público, y en ocasiones son superiores; b) el segundo tipo de prestadores privados de servicios de enseñanza surgió para satisfacer la creciente demanda de enseñanza superior, se trata de instituciones con fines lucrativos, incluidas aquellas que participan en programas de educación a distancia, que se está difundiendo rápidamente y que cada día está adquiriendo más preponderancia.
- *Expansión de los servicios privados de enseñanza superior*: el Comité Mixto estimó la probabilidad de que el proceso de privatización continúe creciendo, de modo que esto repercute directamente sobre las condiciones de trabajo del personal, teniendo en cuenta algunos factores como:
  - la escolarización seguirá creciendo, principalmente en los países en desarrollo;
  - los sistemas académicos de los países se diferenciarán y diversificarán cada vez más, donde probablemente habrá mayor crecimiento del sector privado;
  - es probable que las instituciones privadas con fines de lucro en el sector de la enseñanza superior se extiendan y que una importante proporción de éstas tenga carácter transnacional;
  - dichas tendencias indican que existe una proliferación de servicios alternativos en el ámbito de la enseñanza superior.
- *Ingreso en la profesión docente y condiciones de trabajo*: el Comité reconoció importantes diferencias entre instituciones públicas y privadas, especialmente las instituciones privadas fundadas recientemente, de modo que en muchas de ellas los docentes solamente tienen título de bachiller o equivalente, mientras que el personal a tiempo parcial está aún menos calificado. De este modo, constatamos la visible preocupación por la precarización de la profesión docente, acentuada por la privatización.

Los tres documentos mencionaron la importancia de promover la igualdad de género, poniendo como reto el de aumentar la presencia de las mujeres en el ámbito académico, sobre todo de elevar su participación en los puestos académicos de alto nivel.

### **9.1.2.2 Papel de las Universidades y de los/las Docentes**

En la Recomendación de 1997 encontramos una importante definición de lo que se considera el papel de las universidades y del personal docente, incluso refiriéndose a su formación:

Las instituciones de enseñanza superior y en particular las universidades son comunidades de especialistas que preservan, difunden y expresan libremente su opinión sobre el saber y la cultura tradicionales y buscan nuevos conocimientos sin sentirse constreñidos por doctrinas prescritas. La búsqueda de nuevos conocimientos y su aplicación constituyen la esencia del cometido de esas instituciones. En los establecimientos de enseñanza superior donde no se exigen investigaciones originales, el personal docente de la enseñanza superior debe mantener y ampliar su conocimiento de la materia que enseña mediante su labor intelectual y el mejoramiento de sus aptitudes pedagógicas (UNESCO, 1997).

Se verificó que el papel de las universidades y de sus profesionales consiste especialmente en preservar, difundir y buscar nuevos conocimientos, respetando su autonomía y libertad académica. En este sentido, los docentes tienen el papel de ampliar su repertorio de conocimientos, donde se puede incluir la importancia de la formación permanente en la mejora de las “aptitudes pedagógicas”.

El Documento de 1998 enfatizó la idea de que las universidades deben atender las expectativas sociales, adaptándose al aumento de la demanda, principalmente por medio del uso de recursos de educación a distancia y estar orientadas hacia el exterior. En este sentido, indicó que los establecimientos de enseñanza superior siguieran el ejemplo de los círculos empresariales, donde los profesionales deben perfeccionar sus competencias constantemente e implicarse con los objetivos de la organización, para que ésta no pierda su competitividad. En este sentido, a los docentes se les requiere “hacer más con menos”, esto es, adaptarse a las restricciones financieras y, a la vez, desarrollar competencias que les permita ofrecer servicios de investigación y asesoría a la industria y al comercio, como fuentes alternativas de recursos.

Verificamos un distanciamiento entre las concepciones de universidad presentes en los documentos, pues mientras el primero privilegia una visión de universidad libre, que no se somete a los constreñimientos externos, el segundo le delega un papel más adaptable a tales demandas, dejando claro que deben satisfacer principalmente las necesidades de los empleadores. En este sentido, destacó algunas competencias que los docentes deben desarrollar, por ejemplo, la receptividad al mercado y el ofrecimiento de servicios de investigación y asesoría externa, condecientes con este “nuevo papel”.

En el Informe de 2009 no identificamos menciones específicas a lo que es el papel de las universidades, aun así, se destacaron las menciones acerca de las significativas diferencias entre universidades públicas y privadas, reconociendo que en las universidades públicas los docentes gozan de mayor seguridad en el empleo y, consecuentemente, de mayor libertad académica.

### **9.1.2.3 Papel de la Formación**

Entre los principios rectores de la Recomendación de 1997 se planteó que:

los progresos de la enseñanza superior, la formación académica y la investigación dependen en gran medida de la infraestructura de los recursos tanto humanos como materiales, y de las calificaciones y saberes del profesorado(...) así como de sus cualidades humanas, pedagógicas y profesionales (UNESCO, 1997, p.31).

De esta forma, la Recomendación infundió la importancia de la preparación pedagógica de estos profesionales. Los dos documentos posteriores se refirieron a la formación como una “misión permanente”, que debe ser garantizada por las instituciones y gobiernos, admitiendo que la formación del personal es un eje fundamental para lograr una enseñanza superior de calidad. En el Documento de 1998 se mencionó que esta tarea recae principalmente al nivel de las instituciones y se preocupa con la actuación de los responsables universitarios, proponiendo algunas competencias que estos deberían tener: capacidad de gestión, comunicación, innovación y cultura de empresa, orientación estratégica y capacidad de convencer otras partes interesadas a aportar fondos alternativos al financiamiento estatal.

Este documento se preocupó también de elaborar algunos principios que deberían regir la formación inicial y permanente del personal académico, como: ofrecer programas flexibles de aprendizaje permanente que permitan al personal de todas las categorías mejorar su disciplina y las aptitudes necesarias para su puesto de trabajo, garantizar que tales estrategias influyeran en los criterios de selección, evaluación y ascenso en la carrera y ponderar la necesidad de que la formación inicial del personal académico sea obligatoria, de modo a profesionalizar este campo, citando ejemplos de varios países que han creado estructuras para la formación inicial y permanente, sobre todo pedagógica del profesorado universitario. El documento reconoció que uno de los obstáculos para la consolidación de la cultura de formación es la escasa financiación de estas iniciativas.

Ante las limitaciones que obstaculizan la formación, principalmente la financiera, encontramos algunas propuestas: utilizar los recursos de la educación a distancia en la formación y repensar el modelo contractual del profesorado, de modo que el documento puso en cuestión el prestigio de esta función, defendiendo que la remuneración del personal académico debe basarse en función del desempeño, lo que obligaría a los individuos a cumplir con ciertas competencias y patrones de calidad y productividad. Consideramos que tal propuesta acomete el riesgo de ser cómplice del proceso de

precarización, puesto que obliga los docentes a ajustarse a los nuevos requerimientos, incluso a las precarias condiciones de trabajo en nombre de la eficacia, innovación y rentabilidad de los sistemas.

Finalmente, en este documento identificamos además la propuesta de construir redes de cooperación interuniversitarias como alternativa para unir esfuerzos e intercambiar materiales, experiencias, costes. En todos los documentos pudimos encontrar antecedentes importantes de las políticas de formación de profesores universitarios, puesto que suscitaron tal preocupación, ofreciendo diagnósticos y propuestas de por donde se debería encaminar esta cuestión.

#### **9.1.2.4 Recomendaciones**

A lo largo de los tres documentos detectamos varias recomendaciones, algunas de las cuales ya comentadas en los apartados anteriores. Éstas se diferencian considerablemente de acuerdo con la visión y concepción que los documentos resguardan sobre la profesión docente, el papel de las universidades y de la formación, estando también relacionadas con los diferentes contextos, sujetos e intereses presentes en el momento de su producción.

El Documento de 1997 aportó una serie de recomendaciones principalmente relacionadas a las condiciones de trabajo de estos profesionales, las que consideramos igualmente importantes para pensar la cuestión de la formación:

- Garantizar condiciones de trabajo adecuadas y acordes con su labor académica e intelectual;
- Facilitar el acceso de los docentes a bibliotecas y colecciones actualizadas;
- Facilitar la publicación y difusión de la investigación;
- Fomentar y facilitar el intercambio de profesores e investigadores;
- Garantizar la autonomía y libertad académica, visto que son requisitos necesarios para el adecuado desempeño de sus funciones;
- Elaborar colegiadamente códigos de ética que sirvan de guía al personal de la enseñanza superior en la docencia, la labor intelectual, la investigación y los servicios de extensión a la comunidad;
- Las instituciones deben velar por la transparencia y planificar sistemas de rendición de cuentas, con la participación de organizaciones que representan al personal docente;
- El personal docente debería gozar de un sistema abierto y equitativo de desarrollo profesional, con procedimientos justos;
- Además, deberían gozar de seguridad en el empleo, como salvaguardia de la libertad académica, siempre mediante sistemas rigurosos de evaluación.

En el Documento de 1998 detectamos algunas recomendaciones que se vuelven a los responsables, los gobiernos y las organizaciones internacionales. Los responsables deberían:

- Preocuparse de que las instituciones tengan planes de formación, que definan las funciones que debería desempeñar las distintas categorías profesionales y necesidades de formación para tales funciones;
- Revisar políticas institucionales de selección y promoción, contemplando la cuestión de la formación, al mismo tiempo en que se debería evaluar la posibilidad de hacerla obligatoria;
- Crear servicios centrales de formación de personal encargados de formular políticas institucionales de formación de personal;
- Ofrecer cursos y talleres breves, y que rinda cuentas de los resultados logrados en este campo.

Los gobiernos deberían ocuparse de:

- Promover reformas los sistemas nacionales de contratación y promoción, colocando la formación como obligatoria en algunas etapas;
- Promover colaboración y cooperación con centros y asociaciones de profesionales, con respaldo de los consejos de rectores, pudiendo crear centros de formación de personal a nivel nacional.

Los organismos internacionales y donantes deberían prestar apoyo en el sentido de consolidar redes internacionales de formación permanente, organizando actividades y promoviendo proyectos con este fin.

El Informe UNESCO-OIT reforzó la necesidad de tener en cuenta la Recomendación de 1997, promoviendo las condiciones adecuadas para la libertad académica y autonomía institucional, brindando garantía de calidad en las políticas y prácticas de contratación y desarrollo profesional, mejorando además las condiciones de trabajo del personal docente a tiempo parcial para que tengan oportunidades de estabilidad y desarrollo profesional.

Las recomendaciones específicas a la enseñanza superior estaban dirigidas a las diferentes partes interesadas:

- la UNESCO y la OIT debería instar los gobiernos y a las demás autoridades educativas para que observen la Recomendación de 1997 sobre la condición del personal docente a la hora de reglamentar las instituciones y los proveedores de servicios de enseñanza superior, tanto públicos como privados;
- los Gobiernos y las instituciones de enseñanza superior privadas deberían establecer mecanismos más transparentes y propicios para brindar mayor



garantía de calidad en las políticas y en las prácticas relativas a la participación, la contratación y el desarrollo profesional del personal docente de la enseñanza superior;

- las organizaciones sindicales que representan al personal docente de la enseñanza superior deberían hacer uso de los medios adecuados para mejorar la posición del personal temporal y a tiempo parcial y trabajar en conexión con las autoridades educativas, a fin de formular políticas que permitan el desarrollo de los profesionales con menos experiencia y alcanzar un equilibrio de género entre el personal docente;
- la UNESCO debería encargar la realización de un estudio sobre el ejercicio de la profesión docente, la seguridad en el empleo y la evaluación en las instituciones de enseñanza superior.

*En síntesis:* observamos que las grandes declaraciones sobre la profesión docente demuestran estar interconectadas pero también distanciadas, pues encontramos algunas contradicciones y ambigüedades entre ellas: como en el caso de la formación, vista como tarea permanente pero, al mismo tiempo, se recomienda ofrecer talleres y actividades breves. O como el tema de la privatización: algunas veces mencionada como amenaza, puesto que se relaciona con la precarización de la profesión docente; otras veces defendida por medio del incentivo a la diversificación de los sistemas de educación superior en la sociedad del conocimiento, y a la idea de que las instituciones privadas tienen un importante papel en la sociedad. El intento de conciliar intereses públicos y privados es una paradoja constante en los documentos oficiales analizados. Las cuestiones abordadas sobre la profesión docente son fundamentales para nuestro estudio, puesto que señalaron algunas tendencias, problemáticas y posibles soluciones, que afectan profundamente a sus condiciones de trabajo y de formación.

La **idea de transnacionalización** estuvo presente en los diferentes momentos del análisis, especialmente si consideramos que los documentos abordan frecuentemente de la irreversible disminución del papel del Estado (sobre todo con relación al financiamiento) admitiendo la adopción de una postura más empresarial por parte de las instituciones de educación superior, así como por parte de los mismos profesionales, convocados a formarse en competencias que les permitan adaptarse a tal situación e incluso a crear nuevas fuentes de financiación. La cuestión de la transnacionalización será aun más notable en los resultados de los próximos documentos regionales que analizaremos a continuación.

### 9.1.3 Análisis de los documentos regionales: Proceso de Bolonia y Comisión Europea

La tabla n.37 presenta una síntesis de las ideas presentes en los documentos del Proceso de Bolonia y de la Comisión Europea seleccionados para este estudio, según algunas categorías centrales:

Tabla 37 - Comparación entre documentos del Proceso de Bolonia y comunicados de la Comisión Europea

Categoría	Documentos Proceso de Bolonia	Comunicados Comisión Europea
Concepción de educación y de formación	<p><i>Bergen (2005)</i>: Énfasis en el aprendizaje permanente o LLL</p> <p><i>Londres (2007)</i> y <i>Louvain (2009)</i>: afirman la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante (que se distancia de la idea de la provisión orientada por los profesores)</p>	<p><i>COM 2007</i>: Por un lado la formación permanente se ve como elemento crucial en el desarrollo personal y profesional de los individuos; por otro no está aislada del eje que mueve la integración europea que es la competitividad y el crecimiento económico</p> <p><i>ET2020</i>: papel crucial de la educación-formación para afrontar los desafíos socioeconómicos, demográficos, ambientales y tecnológicos de la región</p>
Formación docente universitaria	<p><i>Louvain</i>: preocupación por la mejora de la calidad docente</p> <p><i>Londres</i> y <i>Louvain</i>: refuerzan la misión de la docencia en la educación superior para dar sustentación a la reforma curricular dirigida para los resultados de aprendizaje.</p> <p><i>Bergen</i>: preocupación por los esfuerzos para introducir cambios estructurales y mejorar la calidad de la docencia, de modo que éstos no perjudicaran los bríos para fortalecer la investigación y la innovación</p>	<p><i>COM 2007</i>: Profesores tienen la responsabilidad de ampliar los límites del conocimiento profesional mediante un compromiso con la práctica reflexiva, mediante la investigación y a través de una participación sistemática en el desarrollo profesional continuo; perseguir una docencia de alta calidad y propiciar un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores para hacer atractiva la carrera docente</p> <p>También enmarca la necesidad de mejorar la gobernanza y la dirección de los centros, asegurar su eficacia y calidad, la cual debe ser lograda mediante la utilización eficaz y sostenible de los recursos tanto públicos como privados</p>
Transnacionalización educativa	<p>Se manifiesta en la imbricación de varias ideas presentes en diferentes documentos: atracción, competitividad, colaboración, <i>partnership</i>, <i>stakeholders</i>, etc.</p> <p>La educación debe atraer nuevos estudiantes/clientes y ser más competitiva, a través del fortalecimiento de la asociación entre diferentes partes interesadas</p>	<p><i>ET2020</i>: necesidad de reforzar el diálogo con países terceros y la cooperación con organizaciones internacionales, facilitando así nuevas ideas y comparaciones.</p> <p><i>COM 2005</i>: nuevas formas de producción, transmisión y explotación de conocimientos que conducen a la participación de múltiples agentes (empresas, sindicatos, corporaciones, etc.) conectados a través de las redes internacionales</p>

<b>Papel de las Competencias</b>	<p><i>Londres:</i> reforzar las capacidades individuales y el desarrollo personal de modo a contribuir para una sociedad sustentable, democrática y basada en los conocimientos.</p> <p><i>Louvain:</i> el aprendizaje centrado en el estudiante y la movilidad deben ayudar en la adquisición de competencias necesarias para un mercado laboral cambiante y empoderar los estudiantes para ser ciudadanos responsables</p>	<p>La idea de que las competencias deben suplir las necesidades del mercado de trabajo está presente en varios documentos:</p> <p><i>ET 2020:</i> asume como desafío el fomentar la adquisición de las competencias clave transversales, desarrollando al mismo tiempo la excelencia y atracción de la educación.</p> <p><i>COM 2007:</i> demanda que las competencias de profesores y formadores sean desarrolladas bajo principios europeos comunes, admitiendo que son factores clave para lograr resultados de aprendizaje de alta calidad</p>
----------------------------------	--	--

### 9.1.3.1 Concepción de educación y formación docente universitaria

Observamos que la formación de profesores fue gradualmente incluida en la agenda de Bolonia. La Declaración de 1999 no mencionaba específicamente la formación de docentes universitarios, pero tejió una afirmación interesante relacionada a este colectivo: los profesores, investigadores y personal deberían tener reconocidos y valorizados sus periodos de formación, docencia e investigación en el contexto europeo, sin que esto perjudicara sus derechos estatutarios, de modo que desde ahí ya se incentivaba la movilidad de estos actores.

Además, los ejes de la Declaración referentes a la armonización y construcción de una estructura de grados compatible y la implementación de los ECTS suponían cambios curriculares importantes, que seguramente afectarían a los docentes. Al no hacer referencias más específicas a la formación docente en los primeros documentos, se supone que este tema concernía a las mismas instituciones.

Se constató que una de las ideas centrales en todo el proceso era la del “aprendizaje centrado en el estudiante”, que se distanciaba de la provisión orientada por los profesores, donde estos tenían la función de dominar y enseñar ciertos contenidos. La introducción de una perspectiva más socio-constructivista en la educación superior cambió radicalmente el papel de los docentes de este nivel educativo, delegándoles una función más cercana a la de mediadores, tutores o guías de aprendizaje. Es algo que inevitablemente repercutió en la formación de estos profesionales.

En el comunicado de Bergen (2005) emergió la preocupación de que los esfuerzos para introducir cambios estructurales y mejorar la calidad de la docencia no perjudicaran los bríos para fortalecer la investigación y la innovación, reforzando la centralidad de la investigación para asegurar la atracción y competitividad del EEES. Esto quiere decir que, a pesar de los esfuerzos por el reconocimiento de la docencia como factor de mejora de la calidad, la investigación continuaba siendo la prioridad de la política de integración prevista por el EEES.

A pesar de esto, en el Comunicado de 2009 se refirió a la importancia de la enseñanza y de la docencia, pues se coloca que

las instituciones de educación superior deben prestar particular atención en la mejora de la calidad docente de sus programas de estudio en todos los niveles. Esto debería ser una prioridad en la futura implementación de los Estándares Europeos y recomendaciones para el aseguramiento de la calidad. (Comunicado de Leuven-Louvain, 2009, p.4).

Entendemos así que la formación del profesorado adquirió centralidad en la agenda a partir del momento en que se reconoció su importancia para la garantía de la calidad y para la implementación de las recomendaciones propias del Proceso.

La visión de la Comisión Europea sobre la formación del profesorado se sustentaba en la idea de que es necesario perseguir una docencia de alta calidad; para ello sugirió ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores para hacer atractiva la carrera docente. También enmarcó la necesidad de mejorar la gobernanza y la dirección de los centros, asegurar su eficacia y calidad, la cual debería ser lograda mediante la utilización eficaz y sostenible de los recursos tanto públicos como privados.

Verificamos la presencia de dos elementos/concepciones centrales en estos discursos sobre la formación: el primero es la preocupación por la calidad de la docencia, ya que ésta es considerada en diferentes documentos un factor clave para aumentar la competitividad de Europa en el mundo globalizado; el segundo dice respecto a la eficacia de la gestión y la llamada “sostenibilidad” de los sistemas, lograda mediante la utilización de recursos públicos y privados en educación, naturalizando la intervención del sector privado en este ámbito.

Un aspecto positivo de estos documentos fue la incorporación de la idea de desarrollo profesional, pues reforzó la importancia de la calidad de la enseñanza de los nuevos profesores, del apoyo al inicio de la carrera y de modo permanente, centrándose también en el apoyo a aquellos que ejercen cargos de gestión.

Observamos que en el Comunicado de 2007 abordó la formación como responsabilidad de los mismos docentes, que deben buscar innovar su práctica por sí mismos. La formación estuvo muy asociada a la idea de innovación, especialmente tecnológica, la cual requiere que los profesores estén preparados para utilizar nuevas herramientas de soporte en su trabajo.

### **9.1.3.2 Transnacionalización educativa y papel de las competencias**

En lo que concierne a la transnacionalización educativa, enmarcamos algunos aspectos que aparecen constantemente en los documentos del *Proceso de Bolonia*:

- *Atracción y competitividad*: la preocupación por la calidad, atracción y competitividad de los sistemas de educación en Europa está muy presente en los comunicados oficiales que conforman el EEES, lo que indica que la cuestión económica es uno de los pilares que sostiene el Proceso. Constatamos una fuerte conexión de estos documentos con las recomendaciones Unesco/OCDE en materia de Educación Superior Transfronteriza, especialmente a partir del momento en que empiezan a ser creadas estrategias para el fortalecimiento de la dimensión externa del proceso.<sup>65</sup>
- *Colaboración y valores académicos*: desde el comunicado de Praga (2001) los países fueron llamados a colaborar entre sí para pensar las posibles implicaciones y perspectivas con respecto a una educación transnacional. Más tarde, en 2003 los ministros declararon que los intercambios transnacionales en la ES deberían ser gestionados con base en la calidad académica y en valores académicos. Consideramos aquí una preocupación en cuanto al riesgo de que el proceso tomara un rumbo estrictamente económico, de modo que habría que asegurar estos valores básicos.
- *Partnership*: los documentos se refirieron constantemente a la idea de cooperación entre países y a la participación de diferentes agentes en la toma de decisiones en el campo educativo, puesto que paulatinamente fueron entrando nuevos países y nuevos socios en el proceso, estos últimos también conocidos como colaboradores (partners) sociales y económicos.

Se verificó que desde las primeras reuniones para la conformación del EEES estaban presentes países invitados, especialmente de América Latina, además de organizaciones de carácter público y privado interesadas en apoyar el Proceso. En la Declaración de Budapest (2010) se afirmó la importancia de este proceso por representar una “*asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, estudiantes y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas*”.

Al clasificar el EEES como proyecto transnacional nos referimos a estas características que marcan continuamente el mismo (como la competitividad, atracción, calidad, partnership, etc.) y que, a pesar de las contradicciones presentes, lo encamina para esta nueva forma de regulación de los sistemas educativos basada en una estructura

---

<sup>65</sup> El documento “The European Higher Education Area in a Global Setting” publicado en 2007 fue un marco en el impulso a la dimensión externa del EEES.

supraestatal y en la legitimación de otros actores (stakeholders), los cuales acaban por interferir en las prioridades de la educación, conforme su poder de influencia.

En el análisis de contenido de los documentos de la CE enmarcamos todo lo que se refería directamente al término transnacional o transfronterizo, incluyendo las menciones a colaboraciones entre países y la participación de nuevos actores en el escenario educativo.

- *Cooperar para competir*: muchos comunicados mencionaron la necesidad de reforzar el diálogo con países terceros y la cooperación con organizaciones internacionales, sobre todo para poder competir con el crecimiento de las universidades asiáticas (que rivalizan con Europa y con EEUU en el número de doctorandos de los ámbitos científicos y tecnológicos). En otras palabras: la cooperación servía a la competición, de modo que ya no se colocaban como procesos antagónicos, sino complementarios.
- *Ciclo productivo basado en el conocimiento*: los documentos destacaron los cuatro elementos interdependientes que hacen emerger la sociedad y la economía del conocimiento:
  - La producción de conocimiento, esencialmente por la investigación científica;
  - Su transmisión mediante la educación y la formación;
  - Su difusión a través de las tecnologías de la información y la comunicación;
  - Su explotación a través de la innovación tecnológica.

Con la intención de aproximar las universidades a la Estrategia de Lisboa, el Comunicado de 2005 recordó que estas nuevas formas de producción, transmisión y explotación de conocimientos conducirían a la participación de otros agentes, muchas veces conectados a través de las redes internacionales<sup>66</sup>. También remitió a la participación de las mismas empresas en las universidades y en la configuración de estas nuevas formas de producción, transmisión y explotación del conocimiento. Así se conformaría un “nuevo ciclo productivo” que comienza en la investigación y termina en la innovación tecnológica, señalando claramente cuál sería la función de la educación y de la formación: transmitir los conocimientos producidos. En esto quedó claro que el eje central de la política es que los conocimientos sirvan a la innovación.

- *Desafíos más allá del nacional*: los desafíos son globales por lo tanto deben ser planteados a escala europea, internacional y/o mundial. Los documentos afirmaron que la excelencia ha dejado de generarse y medirse a nivel

---

<sup>66</sup> Esto remite a la crisis de legitimidad y de hegemonía de las universidades (Sousa Santos 2010), fenómeno que ocurre debido a la pérdida de hegemonía de las universidades en cuanto “locus privilegiado de producción de conocimientos”, para dividir esta tarea con empresas, asociaciones, sindicatos, medios de comunicación, etc.

nacional, pero son aspectos que incumben a la “comunidad europea o mundial de profesores e investigadores” (COM 2003, p.10). Esta es una característica muy emblemática de la transnacionalización educativa, pues señala claramente que la toma de decisiones y la regulación de los aspectos y/o indicadores que definen la excelencia y la calidad prescinden de la soberanía nacional.

Notamos que, cuanto más se profundiza en los aspectos como la atracción, competitividad y asociación de diferentes partes interesadas, más se adopta un enfoque basado en competencias en la educación superior, tanto en la formación de los estudiantes, como en la de profesores y formadores.

Esto es comprensible en la medida que tal enfoque demuestra estar más adecuado a los objetivos del proceso. Según los documentos del PB el papel de las competencias es reforzar las capacidades individuales y el desarrollo personal de modo a contribuir para una sociedad sustentable, democrática y basada en los conocimientos. El incremento de la competitividad de los países y de la región es muchas veces acompañado de la idea de dar respuesta a las demandas del mercado de trabajo, lo que se subraya efectivamente en los documentos más recientes del PB: “el aprendizaje centrado en el estudiante y la movilidad deben ayudar en la adquisición de competencias necesarias para un mercado laboral cambiante” (Louvain, 2009). En varios de los documentos de la Comisión Europea detectamos la presencia de esta idea: las competencias contienen una componente más práctica/pragmática que permiten aproximar la formación a las necesidades del mercado de trabajo.

Los documentos resaltaron que las competencias de profesores y formadores sean desarrolladas bajo principios europeos comunes, admitiendo que son factores clave para lograr resultados de aprendizaje de calidad. De este modo, a partir de la idea de que los desafíos educativos están más allá del nacional, se propuso que las competencias tuvieran esta característica, de cara a poder ser reconocibles a nivel europeo.

### **9.1.3.3 Recomendaciones**

Además de las directrices, objetivos y metas estipulados en las diferentes fases del Proceso de Bolonia y que están constantemente presentes en los documentos de la CE, detectamos algunas recomendaciones que influyen más en lo que se refiere a la política de formación de profesores universitarios:

- Reconocer y valorar los periodos de formación e investigación de los docentes e investigadores realizados en el contexto europeo, sin perjudicar sus derechos estatutarios (Declaración de Bolonia, 1999);
- Poner atención en la mejoría de la calidad de la enseñanza/docencia de los programas de estudio (Comunicado de Louvain, 2009);

- Fomentar colaboraciones entre instituciones donde trabajan los docentes, el mundo del trabajo y centros de educación superior e investigación; exhorta que la formación debería ser un proceso continuo, a lo largo de la carrera, incluso con la tutela de profesores más experimentados y participación en debates sobre sus necesidades de formación y desarrollo; se considera que los docentes deben asumir la responsabilidad de planificar sus itinerarios de aprendizaje, en un contexto de aprendizaje permanente autónomo (CE, 2007);
- Los planes de estudio deberían incluir de forma explícita el espíritu empresarial como objetivo docente; se debería prestar mayor atención a la formación de profesores, mediante una formación inicial y permanente y experiencia práctica, así como la sensibilización de los gestores para esta cuestión (CE, 2006).

#### **9.1.4 Documentos del Sector Educativo del MERCOSUR**

De modo similar a lo que hicimos en el análisis de los documentos del PB y CE, presentaremos un análisis de los principales temas y contenidos tratados en los documentos del SEM, de acuerdo a algunas categorías centrales:

- Contextos y concepciones de educación/formación
- Formación de docentes universitarios
- Transnacionalización educativa

La incidencia de la categoría “enfoque por competencia” no es tan marcada en los documentos del SEM, por esto no forma parte de las categorías abordadas aquí.

##### **9.1.4.1 Preocupaciones y concepciones de educación/formación**

A través del análisis de contenido pudimos percibir que los documentos escritos durante los primeros años de existencia del SEM se dedicaron a la aclaración conceptual y definición de los objetivos y metas del Sector, sin grandes avances en el ámbito práctico, una vez que la propia consolidación del bloque económico del MERCOSUR todavía se estaba fortaleciendo. Consideramos que esto estaba vinculado a la disposición política y económica de los gobiernos de los países miembros, muchos de los cuales sometidos a las políticas neoliberales impuestas por el Banco Mundial y el FMI durante la década de 1990. Esto probablemente hizo con que la política de fortalecimiento del bloco regional no se desarrollara con mayor prioridad política.

Considerando que en los países que forman el MERCOSUR existen cuestiones sociales y educativas bastante delicadas, sobre todo debido a la gran desigualdad que aflige esta región, fue posible entender porque las preocupaciones y objetivos de estos documentos



estaban muy volcados a la idea justicia social y formación ciudadana<sup>67</sup>. A pesar de esto, en el ámbito de la educación superior la situación tiende a ser un poco más similar, sobre todo en un contexto de intensa integración y ante los retos que la globalización impone a los diferentes países y regiones.

Observamos que los documentos del SEM dejan bastante explícita la necesidad de formar profesores y recursos humanos para promover la integración. A ejemplo de lo que viene siendo construido en el contexto europeo, aquí también se privilegió la concepción de educación/formación para una conciencia favorable respecto a la integración regional y que impactara significativamente en la escuela como núcleo básico. De este modo, constatamos que ambos proyectos de integración concebían la educación y la formación como motor de la integración, de la construcción de una identidad regional, cuando en el pasado era de la identidad nacional; entendemos que hay un intento de superación de lo “nacional” también a nivel de la formación.

En los últimos documentos observamos el intento de incorporar la visión de educación como motor del desarrollo social y económico de la región, lo que puede ser atribuido a una mayor interconexión del SEM con otros procesos de integración y las fuertes demandas de la llamada sociedad/economía del conocimiento.

#### **9.1.4.2 Formación docente universitaria**

En los documentos más antiguos del SEM quedó evidente la necesidad primordial de garantizar la universalización y la calidad de la Educación Básica. Sin embargo, en los documentos más recientes, tal preocupación se ha expandido también hacia la formación de los profesores universitarios, probablemente por la constatación de que estos tienen un papel estratégico en la formación de los profesionales que actuarán también en la educación primaria, secundaria y tecnológica.

El plan 2006-2010 trazó algunos objetivos y lineamientos estratégicos como el de contribuir a la integración regional, promoviendo la calidad y la cooperación, fortaleciendo la movilidad de estudiantes, docentes y responsables educativos.

El plan 2011-2015 puso mayor énfasis en la cuestión de la formación, a través de la creación de una instancia dedicada exclusivamente al tema de la formación: la Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente (CRC-FD) fue creada para pensar la formación docente de los diferentes niveles, por esto la necesidad de buscar en ella aquellas acciones previstas específicamente para la docencia universitaria.

---

<sup>67</sup> En este sentido, el primer objetivo estratégico definido en el plan 2006-2010 (Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente) señaló una visión/concepción de educación muy próxima a la idea de ciudadanía, colaboración, solidaridad, inclusión social, cuestiones muy relacionadas con las demandas de este contexto.

Para tal y sabiendo de la existencia de una Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES), comparamos los objetivos específicos y metas a ser alcanzadas hasta 2015 definidos para ambas estas Comisiones, a fin de detectar aquellas referencias específicas a la formación docente universitaria. En la tabla n.38 presentamos los objetivos de ambas Comisiones y subrayamos aquellos puntos directamente relacionados con la docencia universitaria y que, además, están muy conectados con algunas de las directrices previstas en el EEES, lo que muestra que las estrategias de integración y regionalización son muy similares en ambos contextos.

**Tabla 38 - Objetivos específicos de las Comisiones Regionales Coordinadoras de Formación Docente y de Educación Superior (SEM)**

CRC Formación Docente	CRC Educación Superior
<p>Objetivo Estratégico (OE): Contribuir con la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.</p>	
<p>Incentivar acciones de formación docente/multiplicadores para la integración regional</p>	<p>Promover acciones para identificar líneas de trabajo de interés mutuo y acciones a realizar con las otras Comisiones Regionales</p>
<p>Fortalecer la política pública de educación en la diversidad desde una perspectiva de los derechos humanos en el ámbito del MERCOSUR</p>	<p>Incrementar el vínculo de la Educación Superior del MERCOSUR en relación a otras instancias regionales</p> <p>Promover el conocimiento mutuo de la historia, las culturas y las lenguas de la región, a través de proyectos conjuntos</p>
<p>OE: Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.</p>	
<p>Realizar estudios tendentes a lograr el <u>reconocimiento y la acreditación regional de la formación docente</u></p>	<p><u>Fortalecer la formación para la docencia universitaria</u></p>
<p>Promover estudios, con la participación de los docentes, sobre prácticas innovadoras y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que impulsen la inclusión social, el desarrollo humano y productivo</p>	<p>Promover la colaboración regional de experiencias en Educación a Distancia,</p> <p><u>Fomentar la investigación sobre la vinculación entre las IES y los sistemas productivos locales y regionales</u></p>
<p>Promover condiciones de accesibilidad, participación y aprendizaje de los estudiantes en mayor riesgo de exclusión de los sistemas educativos de los países del MERCOSUR</p>	<p>Fortalecer el ARCU-SUR y promover políticas de calidad en la educación a nivel de posgrados.</p> <p>Promover la consolidación del proceso de <u>aseguramiento de la calidad</u> mediante estrategias que permitan incrementar la visibilidad y confiabilidad del proceso.</p> <p>Promover la atención de las nuevas áreas de intervención a fin de contribuir con <u>las políticas de calidad en educación</u></p>
<p>OE: Impulsar y fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, gestores, directivos y profesionales</p>	
<p>Diseñar un <u>plan de movilidad</u> dirigido a desarrollar las capacidades de los profesionales de la educación - funcionarios y directores de centros de formación</p>	<p>Fortalecer los programas de movilidad en el ámbito de la Educación Superior</p> <p><u>Contribuir a la libre movilidad de profesionales en la región</u>, a través de acuerdos marco de reconocimiento de títulos de carreras acreditadas</p>
<p>OE: Acordar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR</p>	
	<p><u>Difundir</u> en las IES, en los países de la región, en otros países y en otros bloques regionales, los avances y logros de la Educación Superior en el SEM.</p>

Fuente: Elaboración propia basada en las metas trazadas en el Plan Estratégico SEM 2011-2015.

Consideramos que la creación de la CRC-FD y el establecimiento de un plan de acción específico para cada comisión, son señales importantes del avance de las discusiones, de la consolidación de esta entidad y de la voluntad de dar mayor concreción a las acciones, haciendo visible y factible la integración de los sistemas educativos en esta región, poniendo atención, entre otras cosas, en la formación para la docencia universitaria y en la promoción de estudios sobre prácticas innovadoras que cuenten con la participación de los/las docentes.

### **9.1.4.3 Transnacionalización y recomendaciones**

En lo que se refiere al proceso de transnacionalización educativa constatamos que al inicio éste estaba más presente ante el reto/idea de contribuir a la consolidación del bloque, promoviendo las condiciones que favorezcan una genuina integración económica, social y cultural, sustentada en la horizontalidad, la reciprocidad y la solidaridad (Plan 2001-2005).

En el plan 2006-2010 identificamos una mención sobre el papel de los organismos internacionales, considerando las limitaciones que éstos afrontan para garantizar la paz y la democracia, algo que justificaría el protagonismo de iniciativas globales impulsadas por los Estados más desarrollados:

Las limitaciones de los organismos internacionales para responder a los desafíos planteados a la paz, al desarrollo económico y social, a los requerimientos planteados por los indicadores de pobreza y a los que derivan de distintos factores, han llevado a algunos estados más desarrollados a propulsar políticas globales, vinculándolas a organismos tales como el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (Plan Estratégico SEM, 2006-2010).

Esto está relacionado con aquello que vimos en el marco teórico sobre el protagonismo de algunas naciones más poderosas dentro de los organismos internacionales, lo que también puede haber deslegitimado las mismas en cuanto espacios equitativos y democráticos de negociación.

El Plan de Acción 2011-2015, al evaluar las actividades desarrolladas durante la vigencia del Plan anterior, destacó el relacionamiento del SEM con otros bloques regionales y organismos internacionales, como OEI, UNASUR, Unión Europea, UNESCO y OEA, considerando significativos los avances de esta relación. Además, subrayó algunos acuerdos firmados con la UE para la creación de programas de movilidad y la intención de promover un programa específico para el área de la formación docente, el llamado Programa de Apoyo del SEM (PASEM). En este sentido, quedó evidente la sintonización entre los objetivos que conformaron el Plan Bolonia y las directrices que enmarcan el proceso de integración educativa pretendido por el SEM. Observamos la existencia de varios aspectos comunes entre estos procesos, como promover la comparación y el reconocimiento de títulos, el incentivo a la movilidad y a la calidad.

Este mismo documento afirmó que la convergencia entre el SEM y otras instancias internacionales y regionales es cada vez mayor, citando como ejemplo la participación conjunta del Sector en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (CMES) en el año 2009.

**En líneas generales**, los procesos de integración en el ámbito del EEES y del SEM están bastante conectados con las directrices y recomendaciones trazadas a nivel de los documentos internacionales, siendo que elementos como la cooperación, movilidad, reconocimiento de títulos, evaluación y garantía de calidad se repiten en los objetivos y planos trazados para ambas regiones.

Los documentos también coinciden en la idea de fortalecer la identidad regional, proponiendo muchas veces la regionalización como alternativa más eficaz para consolidar algunos de los retos que los organismos internacionales no siempre son capaces de cumplir, debido a las limitaciones que afrontan.

Ambos procesos también ponen énfasis en la formación docente y en la promoción de políticas de calidad, de modo que docencia y mejora de la calidad educativa están siempre muy relacionadas.

## **9.2 Resultados de las Entrevistas**

En este apartado presentamos los resultados del análisis de contenido de las entrevistas, hecho a partir del cruzamiento de las contribuciones de los diferentes participantes (responsables de formación y expertos/as de las universidades catalanas y paulistas) y de acuerdo con las categorías previas y emergentes mencionadas en la tabla n.26. Ordenamos nuestros análisis según las tres dimensiones que estructuraron las entrevistas y nuestro trabajo como un todo: políticas, praxis y opiniones. Por lo tanto, parten del macro hacia el micro. La presentación de los resultados se respaldó en las citas literales de los entrevistados, los cuales están identificados con el código correspondiente<sup>68</sup>.

### **9.2.1 Políticas**

#### **9.2.1.1 Cambios en la política universitaria**

En la cuestión sobre los principales cambios ocurridos en la política universitaria, los expertos catalanes mencionaron algunos cambios contextuales que afectaron a la educación superior en casi todo el mundo, asentados en la transición de un modelo productivo basado en la producción de bienes y en la destrucción de los recursos

---

<sup>68</sup> Las tablas con los códigos y el perfil de cada uno/a de los/as entrevistados/as pueden ser consultadas en el Anexo 2 (CD-ROM).

naturales, para un modelo productivo basado en el conocimiento y en el incremento del capital cultural, donde la universidad ejercería un rol estratégico:

*Quiero decir que a diferencia del siglo XX y XIX, que creíamos que se podía vivir de recursos naturales, ahora hay que vivir de la industria, pero también de lo que la gente elabore, del conocimiento de la gente, porque además hay dos formas de depredación y de estropear la naturaleza: una fórmula es la idea de desarrollo que teníamos hasta hace nada, todo carreteras, todo petróleo, todo no sé qué; y la segunda es la pobreza, la miseria también es depredadora, la miseria también arruina los recursos naturales. Por razón de las dos cuestiones hay que incrementar el nivel, el capital cultural y la universidad es estratégica (EE08).*

En las universidades paulistas los expertos hablaron de la fuerte tendencia de ajuste de las universidades al capitalismo global y empresarial, incluyendo los cambios ocasionados por las TIC y por la reconfiguración del sistema productivo, que impusieron nuevas demandas externas a las universidades.

*A universidade no mundo não está diferente de outras instituições, cada vez mais se ajustando a um modelo de um capitalismo que avança com questões novas mundiais e internacionais, mas que permanece na lógica do capitalismo empresarial, vamos dizer. Então de um lado você tem as profundas mudanças nas tecnologias, na sociedade da informação, que provocam ressignificações inúmeras; de outro você tem uma reconfiguração do sistema produtivo, que vai colocando outras demandas externas para a universidade (EE11).*

Constatamos, así, que estos actores coincidieron en su visión sobre el contexto, por ejemplo, con relación a los cambios en el mundo productivo y que afectaron directamente a las universidades. Ante los dilemas que las universidades afrontan actualmente, una experta propuso algunos cuestionamientos importantes para repensar el papel de las universidades actualmente:

*Então não é negar-se a olhar o mundo produtivo, mas é de se situar, fazendo a leitura crítica desde mundo produtivo, até pra poder ter influências nessas determinações, na inserção profissional: que profissional se quer formar? Que características têm que ter esse profissional como ser humano? (EE11).*

Además, citaron como estos cambios en el mundo productivo y en la política universitaria pudieron afectar a los docentes universitarios:

*tem toda uma reconfiguração que encontra os professores numa fragilidade muito grande em relação a si próprios como profissionais da docência. E com uma concepção muito frágil do que é o ensino, do ensino transmissivo, muitas vezes com autoritarismo do conhecimento científico sobre as formas concretas de produção do conhecimento, na relação universidade-mundo (EE11).*

Entre los cambios en la política universitaria, algunos expertos de las universidades catalanas mencionaron la creación de unidades para cuidar específicamente del tema de la formación del profesorado universitario y de la adaptación de la formación del profesorado a las necesidades más contextuales e institucionales, como las necesidades acarreadas por el Espacio Europeo.

*este tema de la formación surgió con fuerza, aquí en España surgió cuando se empezó en 2003 en proceso de Bolonia, llamado Bolonia. Entonces se vio que había que cambiar el currículo y había que hacer otras cosas, también se vio que sería importante realizar una formación del profesorado y un poco el IDES como en otras universidades surgió a raíz de esta preocupación (EE08).*

*Sí, de hecho las directrices que han provocado un cambio en nuestro país en general, y en las universidades catalanas en particular, han sido las directrices internacionales y ha sido sobre todo el cambiar de modelo. Eso nos han empujado, yo creo que si no hubiéramos tenido estas directrices el cambio hubiera sido... A lo mejor, sí si hubiera ido cambiando, pero no hubiera sido tan rápido. Entonces en este sentido, pienso que ha sido fundamental (EE07).*

Reconocieron que hubo una fuerte presión para que las universidades se adaptaran al mencionado Proceso. Además citaron otros cambios importantes como:

- Preocupación por la excelencia y la calidad en la investigación y la docencia;

*Otro cambio que ha sido importante, es que las universidades que se han preocupado con la calidad están intentando hacer compatible la excelencia en la investigación con su preocupación también con la docencia. Yo creo que no nos acabamos de salir bien de esta situación, pero hoy es un discurso más habitual que nunca, que una universidad intensiva en investigación, también se preocupe de la calidad de la docencia (EE01).*

- Aumento de la población de estudiantes y diversidad de perfiles;

*El tercer cambio que es importante tenerlo presente es la población de estudiantes universitarios, no tanto el número, como la heterogeneidad, la diversidad, incluso la distancia entre las culturas del aprendizaje de los estudiantes y las culturas de los profesores respecto a lo que es el aprendizaje de los estudiantes (EE01).*

- Distancias generacionales entre profesores y estudiantes;

*las distancias generacionales son cada vez más cortas y por lo tanto la distancia entre la cultura del aprendiz y del maestro, o sea el profesor universitario, puede ser considerable. Creo que esto es algo que también tendríamos que abordar como un problema de juicio importante de la formación del docente y de la propia actuación docente (EE01).*

Los responsables de formación de las universidades paulistas consideraron importantes los cambios contextuales a nivel nacional y estatal, como la implementación de las directrices curriculares y las políticas de expansión, con la consecuente contratación de nuevos docentes:

*Nos últimos quatro anos, é significativo (o número de novos docentes contratados), e de servidores também aconteceu, então isso foi uma mudança, eu acho. A outra mudança foi a mudança externa das diretrizes curriculares interferindo na autonomia da universidade (RE05).*

Los entrevistados consideraron que estos aspectos trajeron para los docentes el desafío de repensar su práctica pedagógica, de lo contrario los cambios podrían ser

descontextualizados y sin sentido. Además, se reconoció el riesgo de que las demandas externas interfirieran en la autonomía de las universidades.

Sobre los impactos curriculares, un experto citó la creación de nuevos programas y cursos que involucran diferentes unidades/facultades, con una propuesta de formación general influenciada por estos movimientos curriculares internacionales:

*Impactos têm. Eu acho que na reitoria anterior pudemos ver alguns sinais disso no favorecimento do aparecimento de programas multi-unidades, existe até uma proposta de um curso de graduação multi-unidades, de formação generalista, não forma especificamente, mas tem uma formação humanística generalizada (EE16).*

Los entrevistados comentaron que el proceso de expansión de las universidades paulistas trajo nuevos públicos para la universidad, ocasionando una mayor diversidad dentro del aula:

*Então esta expansão do acesso para classes sociais que estavam marginalizadas do ensino superior trás pra dentro das nossas salas de aula uma diversidade no perfil e na necessidade deste aluno (EE10).*

La expansión de las universidades paulistas implicó la contratación de nuevos docentes, muchos sin experiencia previa en el campo. Este es otro factor que ha despertado interés por la formación docente en este contexto.

En el ámbito de las universidades paulistas algunos responsables asumieron que la preocupación por la formación de los docentes universitarios fue potenciada por la constatación de un nuevo perfil de estudiantes, los llamados “nativos digitales”:

*Essa preocupação vem da constatação de que o perfil do aluno hoje é muito diferente, nós temos hoje o que se convencionou chamar de nativo digital, está chegando na universidade agora e nós temos que tratar essa questão. Mesmo os nossos alunos, os que já estão na universidade nos últimos 10 anos, a gente já tem percebido uma mudança de perfil, de comportamento, significativo, e é notório que a gente precisa também ter uma mudança de atitude diante desse estudante que esta aí. E veio daí a iniciativa de fazer um trabalho como esse (EE15).*

Constatamos que todos estos cambios, incluyendo la propia revolución tecnológica que interfiere en el perfil de los estudiantes y en la manera como aprenden, fueron fundamentales para poner foco en la docencia, repensar las prácticas de enseñanza/aprendizaje y, consecuentemente, la formación del profesorado en los diferentes contextos estudiados.

### **9.2.1.2 Cambios en la política de formación**

Para los responsables de las universidades catalanas, los cambios en la política de formación ocurrieron en función de la implementación del EEES, de los nuevos grados y nuevos planes de estudio. Se consideró la formación un elemento central para conducir el cambio que se pretendía:



*la implantación de los nuevos estudios, de las nuevas directrices de la universidad, han ido muy directamente unidas a lo que es la formación del profesorado. Y se han establecido diferentes líneas, desde una formación más institucional, adaptada a los requerimientos generales de la universidad, formación mucho más concreta y específica, adaptada a las propias necesidades del profesorado, pero ya te digo, se ha creído mucho en lo que es esta formación...este es un aspecto positivo que nosotros enmarcamos (RE03).*

A la vez, también se admitió que hubo cierta presión para que cambiara la dinámica de la formación en la universidad:

*Lo que pasa es que el Espacio Europeo lo que nos ha hecho es que nos ha obligado, entre comillas, a tener una línea que nosotros creemos mucho más institucional, una línea mucho más acorde y paralela a lo que es la política de la Universidad. Sigue siendo cercano al profesorado, pero parte de alguna manera de los requerimientos institucionales (RE03).*

Además otro cambio que afectó la formación fue el aumento del número de estudiantes por grupo y la necesidad de trabajar con metodologías activas.

*en estos momentos en que se está produciendo un cambio importante en la universidad, en los que el profesorado posiblemente asuma grupos más grandes de los que estos dos últimos años venían teniendo de alumnos, una necesidad que me... bueno, cada vez recojo más, es la necesidad, perdona la redundancia, de tener formación o organizar formación en la que se atiendan metodologías activas para grupos grandes, esto no es tan fácil encontrar (RE01).*

Entre los expertos catalanes también encontramos referencias a los cambios legislativos y estructurales ocasionados por el Proceso de Bolonia, como propulsores del cambio en la formación del profesorado:

*A parte de que las propias normativas del proyecto Bolonia han dado temas para la formación de profesores. Esto, además, ha supuesto cambios internos en la legislación de los distintos países, lo que ha provocado que las universidades también hayan puesto líneas de actuación de cara a los profesores, de tal modo que alguien que haya vivido en la universidad hace unos años, notaría un cambio muy fuerte en la estructura universitaria (EE04).*

*Obviamente se incrementó el nivel de formación y se orientó hacia el proceso de reforma de las titulaciones y de mejora de la formación en la universidad en general. Tendríamos que ver en qué términos la reforma que se hace de los académicos hasta ahora ha habido una variación en cuanto a la organización y el diseño de acciones formativas. Probablemente ha cambiado la orientación en algún sentido (EE03).*

Para las responsables y expertos de las universidades paulistas, los cambios ocurridos en la formación también tuvieron diferentes matices: algunos consideraron que los principales cambios estaban relacionados con la creación de las unidades y la institucionalización de espacios dedicados a pensar el tema de la docencia. En algunos casos la demanda por construir espacios/unidades de formación surgió por discusiones

internas entre los coordinadores de grado que percibían ciertas deficiencias en los procesos de enseñanza:

*...havia uma preocupação e uma demanda dos coordenadores, pois é à porta dos coordenadores que se batia: „Ah, mas o professor sabe muito, mas não sabe comunicar” aquelas comunicações bastante tradicionais e clássicas que os alunos, às vezes, dão. Então iniciou-se esta reflexão, porque o docente também quer dar aula melhor (RE04).*

Para otros, el interés por la formación de docentes universitarios se inició en la década de 1990, cuando también se instituyeron diversas políticas para la formación de profesores de la educación básica y una serie de reformas ocurridos en los cursos de licenciatura:

*Em 90 houve um convênio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a Unesp no período de 96 a 98 e aí era de formação contínua de professores mas da educação básica estadual, e nós do mesmo grupo que era envolvido nas questões do GDEU<sup>69</sup> da universidade também fomos envolvidos na formação contínua dos professores da Educação Básica (RE05).*

*a questão da formação de docentes universitários veio entrando desde o final da década de 90 nas nossas preocupações (EE11).*

Afirmaron aún que el compromiso institucional por la cuestión de la formación fue un marco importante, que estaba relacionado a la idea de responsabilidad compartida y de retomar algunos indicadores de calidad que han formado parte de la agenda política de la educación superior.

*Então se sou docente desta casa, dessa universidade, logo agora ela tem que me dar as condições para que eu seja um bom docente e não apenas dizer que eu tenho que melhorar. Então é essa a reflexão que também acontecia a partir das experiências que nós temos aqui dentro (RE04).*

*À medida que surge uma iniciativa focada tentando desenvolver-se de forma incisiva é que você se dá conta e se preocupa de como isso sempre ocorreu muito solto, como se não existisse uma responsabilidade institucional pra isso. Eu entendo isso (surgimento do setor de formação) como marco, no sentido de tomar uma postura de começar a construir essa política, pondo em discussão e voltando a retomar indicadores de qualidade que em algum momento foram, mas que não tiveram continuidade por conta de não constar mais, no meu entender, da agenda política propriamente dita (RE07).*

Para algunos expertos paulistas, los cambios ocurridos impactaron negativamente en la docencia, pues generaron insatisfacción y competición de los docentes para legitimarse ante la sociedad del conocimiento:

*você percebe a insatisfação, porque se os professores se mantêm competindo em ser informadores com a sociedade da informação, eles estão perdendo. Então você começa a perceber uma insatisfação que eu diria existencial com*

---

<sup>69</sup> La sigla GDEU se refiere a “Grupo de Estudos e Desenvolvimento da Universidade” un grupo creado en el ámbito de la UNESP en la década de 1990, en su mayoría pedagogos que se reunían para discutir cuestiones relacionadas a la enseñanza en la universidad.

*o trabalho que eles vêm fazendo. Por outro lado, portanto uma demanda dos estudantes, uma demanda de fora, por outro lado, você percebe que aquilo que não é novidade pra nós da área da educação, que a primeira demanda que os profissionais, os professores têm no campo da pedagogia universitária é para uma didática instrumental (EE11).*

Consideraron que, ante los profundos cambios en el sistema productivo y las demandas que se hacen a los sistemas universitarios, es necesario crear bases para formar una masa crítica de docentes capaz de percibir el amplio papel de las universidades y de la formación en este contexto.

*Então de um lado você tem as profundas mudanças nas tecnologias, na sociedade da informação, que provocam ressignificações inúmeras; de outro você tem uma reconfiguração do sistema produtivo, que vai colocando outras demandas externas para a universidade. Por sua vez, no âmbito interno das universidades você não tem uma massa crítica fortemente presente dentre os docentes e os cursos de que a universidade é uma instituição educativa, de que a universidade tem uma autonomia de fato e que a universidade tem um papel a cumprir na formação dos jovens, que é uma formação humana e profissional e, portanto, você não tem no corpo universitário essa questão do que a gente chama de pedagogia, entendida na concepção que vai muito além da instrumentação da sala de aula (EE11).*

De este modo, las demandas con relación a la reestructuración curricular, la evaluación y nuevos estilos de aprendizaje abrieron espacio para repensar el papel de las universidades, las finalidades de la educación y de la formación, reflexionando sobre el nuevo perfil de los estudiantes, sus demandas etc., de modo que los cambios ocurridos también pudieron ser interpretados como oportunidad de ir más allá de la instrumentalización de la formación.

### **9.2.1.3 Organismos internacionales y directrices transnacionales**

Con relación a la influencia de los organismos internacionales en la política de formación, surgieron tres visiones principales por parte de los expertos catalanes: la primera consideró relevante la influencia de los organismos internacionales y de las directrices transnacionales en la política de formación, la cual es percibida de diferentes modos:

a) como presión para que se cambiara el modelo de universidad:

*de hecho las directrices que han provocado un cambio en nuestro país en general, y en las universidades catalanas en particular, han sido las directrices internacionales y ha sido sobre todo el cambiar de modelo. Eso nos han empujado, yo creo que si no hubiéramos tenido estas directrices el cambio hubiera sido... A lo mejor, sí si hubiera ido cambiando, pero no hubiera sido ni mucho menos tan rápido, tan rápido. Entonces en este sentido, pienso que ha sido fundamental (EE06).*

b) la percepción de que el EEES influyó más que otras políticas internacionales:

*Sí que está influido por todo lo que es el proceso de construcción y de convergencia del Espacio Europeo. Yo creo que el EEES sí que ha influido en qué cosas, pero creo que cada universidad hace sus planes y como mucho intercambia, comparte sus planes de formación (EE01).*

c) el impacto ocurrió más a nivel discursivo, de modo que no hubo cambios sustanciales en la práctica:

*Creo que estos nuevos discursos transnacionales no están resultando en la transformación de las prácticas docentes. Yo veo en mi facultad mucho de lo que ya veía antes, no veo que todo esto de pronto esté construyendo un nuevo profesor, una nueva identidad docente. Es verdad, veo unos consumidores de cursos en unas cuantas cosas, que decíamos antes, pero no veo realmente transformación de este sujeto que yo ya conocía, que antes sabía lo que hacía. Digamos que es más de lo mismo con algunas nuevas prácticas, quizá lo peor de lo nuevo (EE09).*

*No es tan visible o no han cambiado tantas cosas. Por ejemplo, el tema de las competencias, que se supone que es central ahora mismo cuando defines las guías docentes, la gente aquí se estresó mucho: ¿qué son las competencias?, ¿cómo hay que hacerlo?, entonces el que era el jefe de la facultad de coordinación académica diseñó las competencias de todos los cursos y las enganchó en cada uno de los planes (EE06).*

Con relación a este último punto, verificamos que algunos expertos se refirieron a “cambios superficiales” y “cambios de maquillaje”, puesto muchos de ellos fueron conducidos de un modo vertical, sin la adhesión y participación efectiva de toda la comunidad académica. Este apareció como uno de los riesgos de adoptar los planteamientos externos, sin contar con la participación de los actores internos.

La segunda perspectiva consideró que los organismos internacionales no tuvieron gran influencia en la política de formación:

*No creo que hay una consciencia muy clara de que hay organismos internacionales que están dictando pautas sobre el profesorado universitario (EE01).*

*Yo creo que las universidades no tienen mucho en cuenta las recomendaciones internacionales a la hora de diseñar sus planes de formación. Mi área de especialidad que son las TIC, bueno, el informe de la Unesco del 2008 sobre las competencias TIC de los profesores y otro muy reciente sobre lo mismo, que a lo mejor alguien lo tiene en cuenta para diseñar cursos de capacitación para los docentes en este ámbito. Pero es una cosa voluntaria, tampoco es algo que se incorpora de facto al diseño de los planes de formación. Sabes que los planes de formación tiene más que ver con el entorno o la red de contactos de la persona que la diseña, no tanto con las tendencias internacionales sobre que debería de ser un profesor (EE03).*

Una tercera visión del tema planteó que la influencia de los organismos internacionales y directrices transnacionales fue indirecta:

*También pienso que esta transferencia es indirecta, no solo es fruto de las recomendaciones de unos informes internacionales o los resultados de las universidades y su localización en los rankings, sino que las universidades de*

*acuerdo con su propia política y proyecto universitario las adoptan, se las creen. No todas las universidades las implementan de la misma manera, depende si les conviene o si no les conviene, de si tienen recursos para aplicarlas o no (EE05).*

Aquí la persona entrevistada consideró que no solo los informes internacionales y los rankings influyeron en la política de formación, sino que también la misma política universitaria, de acuerdo con el posicionamiento de las instituciones y con la disponibilidad de recursos.

Además, también se observó la influencia del EEES en los contenidos y en el programa de formación:

*Yo creo que ha habido un efecto, no sé si directo o indirecto, pero sí que ha habido algún tipo de efecto, aunque yo lo que también veo es que a ver, este tipo de curso, más de formación permanente ya existían antes de que hubiera Bolonia, a lo mejor se ha reestructurado, da importancia a algunos temas y menos a otros, que de alguna manera no es que esta idea de reciclaje docente sea nueva, yo creo que antes también se incentivaba la participación, también con esta idea de que ayuda a la acreditación y todo. No sería tan nuevo, pero sí que veo algunos contenidos que a lo largo del Proceso de Bolonia se han ido reforzando y a lo mejor estos grupos de pedagogos que trabajan en temas de la educación con base a competencias, evaluación permanente se han hecho un espacio más grande y sí que tienen espacio en la formación docente (EE06).*

Sobre la influencia de los organismos internacionales, los responsables y expertos de las universidades paulistas citaron dos elementos importantes:

a) la influencia del Proceso de Bolonia en algunas de las políticas encaminadas a nivel nacional, como la instalación de *bacharelados interdisciplinares* (BI), nuevas estructuras y planes de estudio para los cursos de grado en algunas universidades:

*Existe um encantamento com essa história de Bolonha, encantamento mundial (RE05).*

*Vou te dar exemplo dessas políticas que estão sendo alteradas hoje no Brasil: nós temos hoje treze universidades federais oferecendo bacharelados interdisciplinares. E o que implica isso? Implica numa mudança de formação permanente do professor para que ele possa entender o que ele está fazendo (EE12).*

b) la influencia de los rankings internacionales, que determinó muchas de las prioridades políticas de las instituciones.

*mas a questão da sobrevivência, que é a questão do ranking mundial de universidades que está obrigando o Brasil a entrar senão... ele é bem assim: ou entra ou morre (RE05).*

Algunos expertos citaron organizaciones como el Banco Mundial, la UNESCO y los bloques regionales (UE, MERCOSUR) como elementos que influenciaron en la política educativa, desde la básica a la superior, pues suelen compartir preceptos comunes.

#### **9.2.1.4 Internacionalización y Rankings**

Los responsables de las universidades catalanas hablaron de la internacionalización como política estratégica y que marcó las pautas de las acciones emprendidas por los rectores y, consecuentemente, determinó algunos de los contenidos de la formación:

*El tema de la internacionalización, pues es una línea estratégica, vino definida por el programa rectoral y hasta que no cambiemos de rector, siempre tiene que estar (RE03).*

Entre los expertos, notamos una saliente preocupación por los rankings, tomados generalmente como elemento problemático:

*una de las cuestiones que no son demasiado positivas del primer cambio, de la preocupación por la calidad, es un poco la obsesión por la ubicación de cada universidad en los rankings, ¿no? Este es un tema muy debatido y tal y yo creo que el hecho de una universidad sea valorada es bueno, el hecho de que hay una preocupación casi exclusiva por estar situada en un punto u otro es normal, pero si solo es, si los rankings solo tienen en cuenta determinado tipo de indicadores, entonces esto puede pervertir un poco el sentido de la actividad universitaria (EE01).*

Algunos citaron incluso algunos problemas de la comparación que adviene por medio de los Rankings:

*Todo mundo habla de la universidad, critica la universidad, con razón, pero nadie dice qué dinero se da a la universidad y después nos campanan. Tiene mucha importancia los rankings, pero nadie dice por ejemplo que en Catalunya estamos recibiendo un porcentaje del PIB menor que en otros lugares y eso... pues no es partir de un denominador común a la hora de comparar (EE04).*

Constatamos que los actores están conscientes de que los Rankings y los informes internacionales muchas veces obligan a las universidades a abrir mano de sus necesidades internas para atender demandas externas:

*en un contexto globalizado e internacional, donde se prima la productividad, la presión de los rankings es también muy alta. Entonces, sí los resultados de los informes internacionales obligan a las universidades a tomar decisiones en ciertas direcciones, porque así se establecen a nivel mundial y es lo que todas las universidades hacen y abandonan a veces necesidades más propias (EE07).*

No obstante, se apuntó que muchas de las universidades mejor clasificadas en los Rankings valorizan la docencia y tienen unidades fuertes de apoyo a la misma, lo que pudo haber inspirado otras instituciones a preocuparse con estos aspectos:

*he observado que a las universidades más importantes del mundo les preocupa la docencia y le dan apoyo, porque no es un problema menor. No hay ninguna universidad, que yo conozca, entre las 50 primeras del mundo que no tengan una unidad fuerte de apoyo a la docencia universitaria (EE08).*

De este modo, los Rankings pudieron haber despertado la preocupación por la docencia y por la formación, produciendo un “efecto-modelo” en las otras instituciones.

Los responsables y expertos de las universidades paulistas admitieron que el fenómeno de la internacionalización influye notablemente en la dinámica de las universidades actualmente, induciendo las prácticas y prioridades de las instituciones, afectando al trabajo de los docentes, algo que quedó muy marcado en la siguiente afirmación: “*a internacionalização é a tônica na graduação, na pesquisa e na pós-graduação*” (EE10).

Si por un lado constatamos una fuerte influencia de la internacionalización, por otro, verificamos que las metas y políticas propuestas por el Sector Educativo del MERCOSUR no tuvieron tanta repercusión en las políticas de estas instituciones, principalmente en lo que respecta la política de formación en este contexto.

En este sentido, algunos expertos en el tema admitieron que el proceso de regionalización ocurrió de un modo diferente en Brasil y otros países del MERCOSUR, principalmente porque en este contexto no hay la presencia de un mecanismo inductor como la Comisión Europea, considerado actor central para la implementación de muchos de los cambios previstos en el proceso de integración.

Algunos entrevistados compararon ambos procesos y concluyeron que en el caso latinoamericano los principios de la integración aun son muy fluidos, basados en la ayuda mutua, en una idea de desarrollo regional y hermandad, de modo que todavía no hay principios tan claros como en el caso del Proceso de Bolonia.

Finalmente, se diagnosticó que la internacionalización y los rankings son movimientos que vienen reforzando la tendencia de adopción de modelos específicos de formación, sobre todo de universidades estadounidenses:

*Outra coisa é a internacionalização, que vem ocorrendo a partir de 2004, mais ou menos, essa tem propiciado que diferentes pesquisadores e profissionais (...) conheçam novos modos de formação. Então é esse pequeno grupo que tem essas informações começaram a questionar e tomar como referencia algumas experiências internacionais, basicamente, infelizmente entendendo internacionais como as americanas, como Harvard, MIT, que tem seus cursos tradicionais, mas também tem seus cursos multi-unidades e que formam um profissional com outra característica (EE13).*

De este modo, es muy corriente confundir “experiencias internacionales” con “experiencias norteamericanas” o “anglosajonas”, y los rankings ayudan a reforzar esto, en la medida que destacan casi siempre estos modelos.

### 9.2.1.5 Relación entre demandas internas y externas

Entre los expertos de las universidades catalanas se destacaron diferentes visiones sobre la influencia de demandas internas y externas en la política de formación:

- Admitieron la influencia de las demandas externas en la conformación de la política de formación docente en las universidades, especialmente debido a las nuevas tecnologías y orientaciones del EEES:

*el hecho de que han aparecido todas las TIC y se han integrado en los procesos de aprendizaje en la universidad, evidentemente ha habido una interferencia importante, igualmente se han incrementado los cursos de formación con este tema, o por ejemplo, la evaluación por competencias, las competencias transversales, si esto se entiende que están derivados de unas orientaciones generales, como el EEES a nivel internacional, sí que sería un ejemplo de lo que habíamos comentado, pero no tanto porque sea una pauta, pero porque se genera un clima y el profesorado piensa que esto hay que hacerlo, ¿no?...sí y en este sentido creo que hay mucha más permeabilidad (EE01).*

- Otros consideraron que la política de formación existente es resultado de la combinación de demandas internas y externas, en un intento de equilibrarlas. De este modo, la penetración de las recomendaciones externas en las universidades se concretizó en la medida que los gestores las consideran importantes:

*Creo que ha sido una combinación de ambos. Por un lado, las políticas han de procurar dar respuesta a las necesidades concretas de cada institución, para ello debe analizar el contexto y ver qué necesidades tienen nuestros estudiantes y nuestros profesores en el contexto de las universidades catalanas, pero lo deben hacer mirando las buenas prácticas de universidades del Estado Español y europeo (...) las recomendaciones externas existen desde mucho más años, pero las universidades las implementan en la medida en que ven que es una necesidad, porque su contexto lo demanda o los responsables universitarios de turno lo ven importante (EE05).*

Además, se admitió el importante papel del trabajo colaborativo entre las universidades de una misma región y de las buenas prácticas internacionales en la configuración de la política de formación:

*Digamos el contexto español y el desarrollo de unidades de formación o los programas de formación en las universidades, ha venido más por las sinergias que hay entre lo que hacen las otras universidades en el campo de la formación del profesorado que las recomendaciones internacionales. Aunque también hay que decir en el contexto catalán cuando se ha ido trabajando en el modelo de formación del profesorado, siempre se ha buscado expertos internacionales que han venido y que nos ha hablado de lo que hacen en sus contextos. Por lo tanto, no es tanto las recomendaciones de agencias u organismos internacionales, sino de buenas prácticas de otras universidades europeas, sobre todo europeas (EE05).*



En la visión de los responsables de las universidades paulistas con relación al origen de las demandas que desencadenaron los procesos de formación, vemos que en parte ésta surgió de la preocupación de los mismos docentes y de su interés por tener un mayor apoyo con relación a la docencia, especialmente por el cambio en el perfil de los estudiantes, la expansión de la educación superior, las nuevas demandas hechas a los profesores, etc.

Por otro lado hay también la influencia externa, ya que estas universidades aspiran ser universidades “world class”, por lo tanto, se preocupan con su imagen y con la calidad de la formación que ofrecen, para estar al nivel de otras instituciones internacionales.

Esta cita resume muy bien esta ambigüedad de demandas que generan la formación y que, de cierto modo, condiciona sus objetivos, contenidos, formatos y prioridades:

*... de qualquer maneira, essa política é uma política institucional, então, diante disso, esse desafio faz com que nos tenhamos que olhar para os modelos das principais universidades do mundo, então alterações curriculares, alterações metodológicas, relacionadas ao impacto do ensino-aprendizagem, chegam até nós, então, por exemplo, metodologias de aprendizagem ativa e esses debates todos, nós acompanhamos com certa frequência e temos tido a visita e a presença de especialistas das principais universidades americanas e europeias aqui. Então isso, de alguma maneira, é parte da pauta que nós temos que corresponder. Então nós temos pelos menos dois níveis ou duas instancias que reconhecemos as demandas para esta formação que nós procuramos dar: uma que é o que nós detectamos diretamente da própria sala de aula, eu próprio também sou docente, tanto os outros colegas, que registra uma realidade; e outra que é essa, quais são essas tendências internacionais que nós tentamos responder a uma e outra situação (RE04).*

En algunos casos es posible observar que la demanda externa ha venido al encuentro con otras de carácter interno, fortaleciendo cuestiones específicas importantes, como la de definir los proyectos político-pedagógicos de los cursos, algo que antes ya se había pensado, pero que en muchos casos solo vino a concretarse a partir de las revisiones colocadas por las directrices curriculares nacionales:

*Um eixo importante da oficina básica é da questão do planejamento do projeto um dos temas do eixo de metodologia, então a demanda externa foi ao encontro do nosso trabalho interno e criou a demanda interna (RE05).*

Esto demuestra que las demandas externas activaron procesos de formación y, en algunos casos, reforzaron algunas preocupaciones, por ejemplo, con relación al planeamiento colectivo de la docencia por medio del proyecto político-pedagógico.

*Então o trabalho do professor é em parte decidido num coletivo, teoricamente falando que seria o coletivo do conselho de curso onde o currículo acontece, mas só que o currículo também é determinado pelo o que acontece externamente, então você está lá discutindo o processo de Bolonha, de onde surgiu? É a mesma coisa daqui, nós temos que perceber as determinações do nosso trabalho que envolve as questões da estrutura social, da questão*

*própria do projeto político, das políticas públicas, da questão da educação e da cultura pedagógica (RE05).*

Aquí las responsables abordaron la relación dialéctica entre demandas internas y externas y de la necesidad de los docentes de estar conscientes de las determinaciones de su trabajo. Entre los expertos paulistas también identificamos diferentes posturas:

Algunos admiten la gran influencia de las demandas externas, especialmente del “mercado” como palabra clave en la configuración de nuevos cursos y currículos:

*Às vezes cursos muito rápidos, que colocam o profissional no mercado, é a palavra chave, não na sociedade, mas que dão continuidade a estudos de pós-graduandos em áreas determinadas, que também tem essa característica multidisciplinar. Então eu acho que é um pouco essa dinâmica que vai ampliando um pouco a ideia (EE13).*

En esta línea, algunos interpretaron las demandas externas como aquellas que vienen principalmente del mundo del trabajo, pero en una comprensión mucho más amplia: formar para el trabajo va más allá de formar para el mercado y exige más que una formación meramente técnica e instrumental:

*No atual mundo do trabalho ele não pode ter só essa formação técnica, ele tem que ter uma formação mais ampla que lhe possa dar condições de entender questões administrativas, questões sociais, questões culturais, psicológicas para entender que sua ação interfere num todo e não apenas naquele aspecto técnico. Tem que ter um entendimento ecológico, etc. A preparação para o mundo do trabalho ultrapassa a visão de preparar para o mercado, pois vê as questões do mundo como um todo e não apenas como um saber técnico. Com uma formação assim, o profissional não será apenas um técnico cujo „lugar” de atuação seja apenas aquele pequeno pedaço no mercado de trabalho. A formação mais ampla dá mais liberdade de colocação para o profissional (EE12).*

Otros hablaron de la necesidad de articulación entre las demandas internas y externas en las universidades:

*Eu acho que as políticas internas têm uma incidência e uma influencia muito grande, tanto no sentido da oferta como no sentido do estímulo do sujeito para participar. E essas decisões de gestão, de reitoria etc., tem uma conexão muito grande com o que está acontecendo socialmente. Eu acho que tem uma articulação entre estas dimensões, não daria pra dizer: é esta ou é aquela. São as duas combinadas, as duas numa articulação (EE10).*

En este sentido, comprendemos que las políticas o modelos externos son internalizados primero por algunos miembros de la universidad, que aprovechando su influencia política han podido proponer cambios y programas en el ámbito institucional, siguiendo un poco estos modelos.

Otras veces los entrevistados vinculan las demandas internas con las demandas neoliberales, citando, por ejemplo, la búsqueda de fuentes de financiamiento alternativas, las demandas de productividad académica, la creciente demanda, la

masificación y la falta de recursos, la evaluación de la CAPES todo esto impacta en el trabajo de los profesores.

*As demandas internas estão, por exemplo, respondendo algumas políticas que eu chamaria de neoliberais, aonde você tem que buscar dinheiro para desenvolver sua pesquisa. Você tem que fazer uma produção muito grande de “papers”, de textos, de produção científica. Essas são muitas demandas internas, por quê? Ao fazer essas questões, eu vou ser rankeada, aqui, ali e lá e com isso conseguir mais verbas, mais pontos (EE12).*

Aquí mencionaron los rankings y las exigencias de productividad académica como factores que influyen significativamente en el trabajo docente y, consecuentemente, también en su formación.

Finalmente, una demanda externa citada por expertos y responsables de ambos contextos fue la necesidad de trabajar con un “enfoque por competencias”, que profundizaremos más adelante.

### 9.2.1.6 A modo de síntesis

La tabla n.39 sintetiza los principales resultados de la primera parte de las entrevistas:

**Tabla 39 - Síntesis de los resultados de las entrevistas en función de la región. Dimensión Políticas**

Categoría	Perfil	Universidades Catalanas	Universidades Paulistas
Cambios en la política universitaria	RE	Creación de los sectores de formación y reorientación de las acciones para la adaptación al EEES	Creación de los sectores de formación, impulsados por las directrices curriculares a nivel nacional y estatal, políticas de expansión y educación a distancia
	EE	Transición modelo productivo basado en el conocimiento y en la tecnología, por lo que la universidad es elemento estratégico; <i>Proceso de Bolonia</i> : cambios en los planes y en la estructura de los estudios, cultura de la calidad y evaluación, etc.	Cambios en el modelo tecnológico y productivo llevaron a un ajuste de la universidad al capitalismo global y empresarial
Cambios en la política de formación	RE	Cambios en la formación fueron potenciados en función de la implementación del EEES; se justifican también por el aumento del número de estudiantes y por la necesidad de trabajar con metodologías activas	Preocupación surge en la década de 90, con las políticas de formación continua para docentes de la ed. básica, pero se intensifica recientemente con la institucionalización de unidades de formación en las universidades, relacionada con indicadores de calidad que hacen parte de la agenda para la ES
	EE	Cambios legislativos y estructurales, como consecuencia del Proceso de Bolonia, aunque esto no siempre ha logrado hacer con que la formación sobrepasara el modelo clásico-tradicional basado en cursos y el “modelo de consumo” (solo por el certificado y por obtener puntos/créditos)	Cambios en el papel de las universidades y la introducción de nuevas tecnologías intensificaron la preocupación por la formación de los docentes y por la pedagogía, aunque todavía es necesario formar una masa crítica capaz de percibir el amplio papel de las universidades y de la formación

Organismos internacionales	<p>RE y EE</p> <p>a) algunos creen que influyen mucho, especialmente a través del EEES;</p> <p>b) otros creen que es una influencia indirecta (pues consideran que no solo los informes internacionales y rankings influyen en la política de formación, sino que también influye la misma política universitaria);</p> <p>c) creen la influencia debería incrementarse</p>	<p>Reconocen la influencia del Proceso de Bolonia, de los rankings internacionales y de los organismos internacionales (BM, UNESCO, bloques regionales), pero también la resistencia de las instituciones universitarias brasileñas en cumplir con mandatos externos para preservar su autonomía</p>
Internacionalización y Rankings	<p>RE</p> <p>Internacionalización como política estratégica y que marca las pautas de las acciones hechas por el rectorado y determina algunos de los contenidos de la formación</p> <p>EE</p> <p>Preocupación creciente por los rankings, el cual es considerado por algunos como aspecto problemático (pues obliga las universidades a abrir mano de sus necesidades internas, para atender demandas externas); otros consideran que éstos ocasionan un efecto modelo importante, ya que las mejores universidades clasificadas suelen valorar la docencia y tienen unidades fuertes de apoyo a la misma</p>	<p>Consideran que la internacionalización induce las prácticas y prioridades de las instituciones y afecta al trabajo de los docentes. La política educativa del Sector Educativo del MERCOSUR no tiene tanta influencia, pues el proceso de regionalización en este contexto no cuenta todavía la presencia de un mecanismo inductor como la Comisión Europea. Comparan ambos procesos y concluyen que en el caso latino los principios son más fluidos, basados en la ayuda mutua, en una idea de desarrollo regional y hermandad, pero no hay principios claros con en el PB</p>
Demandas internas y externas	<p>RE</p> <p>Demandas externas han influido en la configuración de la política de formación en las universidades, como en el caso del trabajo en clave de competencias</p> <p>EE</p> <p>Clara influencia de las demandas externas en la conformación de la política de formación docente en las universidades, especialmente debido a las nuevas tecnologías y orientaciones del EEES, pero la política de formación es resultado de la combinación de demandas internas y externas, ya que la penetración de las recomendaciones externas solo entran en las universidades en la medida que los gestores la consideran importante. Citan importante papel del trabajo colaborativo entre las universidades de una misma región y de las buenas prácticas internacionales en la configuración de la política de formación</p>	<p>Formación surge de la preocupación de los mismos docentes y de la necesidad de apoyo con relación a la docencia; por otro lado hay también la influencia externa, ya que la universidades se preocupan con su imagen y con la calidad de la formación que ofrecen; en algunos casos la demanda externa ha venido de encuentro con otras de carácter interno</p> <p>Gran influencia de las demandas externas, especialmente del mercado de trabajo en la configuración de nuevos cursos y currículos; algunos citan la articulación necesaria entre las demandas internas y externas en las universidades; se vincula las demandas internas con las demandas neoliberales, por ejemplo, imponiendo la búsqueda de fuentes de financiamiento alternativas, las demandas de productividad académica, la creciente demanda, la masificación y la falta de recursos, la evaluación de la CAPES todo esto impacta en el trabajo de los/las profesores/as</p>

## **9.2.2 Praxis**

En la segunda parte de las entrevistas preguntamos a las responsables sobre la elaboración de los planes de formación, quién forma al formador y las estrategias, formatos y contenidos de la formación. A los expertos preguntamos sobre el lugar de la formación entre otras políticas de profesorado y también sobre las líneas y modelos que deberían seguir. Todos estos cuestionamientos suscitaron reflexiones sobre las concepciones de formación que están en la base de los planes y de la praxis formativa.

Además, este apartado complementa y profundiza algunos de los aspectos que hemos abordado en el apartado de “Contextualización”, dando más detalles sobre los planes, objetivos, formatos y contenidos de la formación vigentes en las seis universidades participantes del estudio.

### **9.2.2.1 Planes de formación**

Las responsables de las universidades catalanas mencionaron la existencia de planes de formación ligados directamente a las directrices institucionales:

*Cuando yo te hablo de plan de formación es el que se aprobó en 2005 donde se determinaba que el ICE era la ventanilla única de la formación. Es decir, es como el marco el Plan de Formación, entonces allí se establece que el profesorado tiene diferentes ámbitos de actuación, entre ellos la docencia, la investigación, la dirección y coordinación, extensión universitaria... (RE01).*

Además, en algunos casos los planes de formación se diferenciaban en “plan general”, aquel que está más conectado con las demandas institucionales y “plan específico”, más adaptado a las necesidades de los profesores y de cada momento específico:

*son las dos líneas que hay: el plan general es más institucional, parte de requerimientos que demanda la propia universidad y el plan específico es muy cercano a las necesidades de los departamentos, es decir, a los grupos de profesores (RE03).*

En las universidades paulistas encontramos una situación bastante heterogénea: la existencia de planes de formación está condicionada al grado de consolidación de los sectores de formación, habiendo casos en que las acciones están basadas en un plan consistente y otros en que éstos no existen. Constatamos que esto estaba relacionado con la reciente conformación de los sectores y las dificultades en consolidarse en el medio institucional, ya que estaban muy dependientes de la voluntad política del equipo rectoral:

*Essa é a discussão que a gente tem, num principio se você olha regimentalmente, como foi colocado, seria uma atribuição dessa comissão, em conjunto com as demais da pró-reitorias fazer essa definição (do plano de formação), mas isso vai depender da vontade política dos dirigentes, se você tiver uma visão muito clara de como essa formação deve ser feita (RE06).*

En algunos casos, los responsables admitieron que sus acciones no estaban basadas en planes sistematizados previamente, sino que buscaban atender las demandas más inmediatas del profesorado:

*Nós não temos um plano de formação, não temos um plano de formação no sentido... a gente funciona muito mais pelas demandas que identificamos, ou seja, tem uma possibilidade de fazer isso outro instante, mas o que nós temos desta experiência aqui tem sido a partir das demandas recebidas e os temas privilegiados nestas demandas são: tecnologia, o uso das novas tecnologias para o ensino, sobretudo na área das exatas, a própria didática do ensino é um outro vetor da nossa atuação, verificação da aprendizagem, prova, avaliação, esse é o que os docentes mais esperam de nós (RE04).*

Pero también hay casos de que las acciones están bastante estructuradas y poseen un proyecto pedagógico propio, como es el caso de la UNESP.

### **9.2.2.2 Quién forma al formador**

Se constató que en las universidades catalanas el formador de formadores es, en su mayoría, el mismo profesorado de la universidad, que conoce el contexto, tiene experiencia y está más cercano a la realidad.

*Son profesores de universidad, los propios profesores, en general, por lo que conozco también de otras universidades, es el propio profesorado que también participa que actúa como formador (RE03).*

Pero no descartaron la posibilidad de contractar empresas especializadas para actuar como agentes de formación:

*En este caso es una empresa que además, trabaja mucho con universidades, hace mucho también todo lo que es formación universitaria a nivel de gestión, trabajan en competencias, trabajan también en nuestra misma línea y la verdad que bien (RE02).*

Verificamos que, según los expertos, los formadores deben ser personas profesionalizadas en el tema y muy próximas al profesorado, que conozcan bien su contexto. Tanto responsables como expertos en Catalunya coincidieron que no siempre es fácil encontrar especialistas en este tema:

*Los especialistas el problema es que a lo mejor hay pocos, no hay un... a ver los planes de formación de formadores en las universidades son mínimos, entonces depende aquí en la facultad hay una persona que trabaja en este tema y a lo mejor está bien preparado, pero depende de ella, si está bien o no. Pero lo que tenemos que hacer es intentar trabajar para tener un buen grupo de formadores. Este es incluso un tema que afecta las universidades en general, de intentar hacer un plan de forma de formadores (RE03).*

*No hay todavía en nuestro país un cuerpo de profesionales que trabajen en esto y no hay todavía en las universidades personas profesionalizadas en este sentido (EE08).*

Además, constatamos algunas resistencias cuando a considerar los pedagogos como agentes de la formación, especialmente para el profesorado de otras áreas:

*este tipo de cursos han sido capturados muchísimo por los pedagogos, ¿no? Entonces para ellos es intentar fomentar lo que ellos creen que es el modelo ideal. Entonces si tuviera que seguir lo que se me recomendaba en este curso, estaría todo el día evaluando mis alumnos y haciendo rúbricas y haciendo listas... (EE06).*

En las universidades paulistas, los responsables afirmaron que los formadores suelen ser los mismos profesores, en la idea de compartir experiencias que ya existen en el área. Se subrayó la importancia de contar con alguien, dentro de los sectores de formación, que se dedique exclusivamente a esta tarea, que asesore y guíe el proceso, organizando los encuentros y animando los otros profesores a participar.

Las informaciones recogidas en este contexto mostraron que el canal y el interlocutor principal entre los sectores de formación y los docentes son los coordinadores de curso.

*a gente entende do ponto de vista prático que essa formação ela se dá sempre de uma forma coletiva, mas a ideia é levar o próprio docente junto com os pares a discutir, mais pra trazer sempre um elemento que tenha uma certa expertise nisso pra trazer outros componentes (RE07).*

Algunos afirmaron que “quien” realmente forma los profesores universitarios es la “pós-graduação” o los cursos de “postgrado”, resaltando que la única exigencia formal que se hace a estos docentes, en el momento de su admisión, es la de tener formación en nivel de Máster y/o Doctorado:

*Onde é formado o professor de ensino superior? É na pós-graduação, porém apenas nas questões de conteúdo científico (RE05).*

Con esto se subrayó la inexistencia de una formación inicial para estos profesionales, específicamente en el campo de la docencia, una realidad diagnosticada en ambos contextos.

### **9.2.2.3 Evaluación de las acciones de formación**

La cuestión de la evaluación de las acciones formativas fue dirigida a las responsables de formación, siendo que en algunos casos, identificamos contribuciones de algunos expertos sobre este tema. A través de las aportaciones, detectamos algunas formas principales de evaluar las acciones de formación dirigidas al profesorado universitario:

### ***Evaluación de satisfacción***

Verificamos que es frecuentemente utilizada por los sectores de formación para evaluar la satisfacción de los docentes con respecto a las actividades, en modo de retroalimentación; acostumbra ser aplicada al final de cada acción formativa, mediante un formulario impreso o electrónico; es una práctica corriente tanto en las universidades catalanas como en las universidades paulistas.

*La evaluación es sobre la satisfacción, es decir que preguntamos por la organización de la actividad, por el formador y por el contenido. Además dejamos tres preguntas abiertas, una es que aspectos positivos, que aspectos negativos y la tercera es qué otra formación te gustaría recibir (RE01).*

*...é de satisfação, tanto num formulário eletrônico e voluntário e com espaços também para fazer comentários. A partir dai também tivemos sugestões de outros cursos (RE04).*

Según las responsables, los formularios de evaluación de satisfacción poseen ítems cerrados y abiertos, de modo a permitir que hagan comentarios libres sobre las mismas. De este modo, permiten conocer los puntos positivos y negativos de las acciones, indicando los aspectos que deben ser mejorados y sirviendo al diagnóstico de intereses y necesidades de los docentes.

### ***Evaluación del impacto de la formación***

Se trata de un instrumento que pretende diagnosticar el impacto de la formación en la comunidad académica, en otras palabras, verificar si los docentes han aplicado aquello que han aprendido en las acciones de formación. Un experto define mejor en qué consiste esta propuesta de evaluación:

*un modelo en el cual todo lo que se haga en formación tenga un impacto en el aula. Y estamos tratando de descubrir, en principio la idea es descubrir qué cosas son buenas, pero sobre todo es, qué cosas que se pone en formación dificulta que una persona pueda después implantarla. Porque una vez que sabemos lo que dificulta, es eliminar estas barreras (EE05).*

Constatamos que este modelo viene siendo implementado por parte algunos sectores de formación, sobre todo en las universidades catalanas, algunas de las cuales intentan hacerlo a través de encuestas que se aplican a los estudiantes:

*Sí que estamos intentado hacer un poco de evaluación de impacto, por ejemplo, a través de las encuestas del profesorado, es un elemento, sabes que cuando acaba cada curso académico, los alumnos evalúan sus profesores, esta información de alguna manera la recogemos, la tenemos y nos sirve un poco para analizar mínimamente (RE03).*

Se consideró que la evaluación que los estudiantes hacen del trabajo docente era una de las maneras posibles de conocer el impacto de la formación del profesorado en la práctica. Sin embargo, los responsables admitieron que afrontan algunos problemas y resistencias en este proceso:



*Al profesorado no les gusta que les evalúen y las experiencias que hemos intentado hacer de evaluación de impacto, el problema es éste, ¿no? Hasta qué punto el profesor se deja un poco evaluar y ser observado. Hemos intentando hacer alguna prueba en situ, en el aula, ir a ver los profesores en su aula, ir a ver cómo están actuando después de un curso de formación, lo que pasa es que esto es una experiencia voluntaria (RE03).*

De este modo, el impacto de las acciones de formación se mostró como proceso complejo y difícil de evaluar, sobre todo porque es voluntario e implica cierto control o vigilancia sobre el trabajo que los docentes realizan.

Además, algunos expertos admitieron que este tipo de evaluación puede ser confundido con los intentos de determinar el valor económico de la formación, en otras palabras, de saber si lo invertido en formación realmente tuvo algún retorno o efecto a nivel económico; sin embargo, afirman que la evaluación del impacto de la formación en las universidades no debería buscar “medir” el valor económico de la misma, sino las ganancias "inmateriales", es decir, si la formación resultó en cambios sustanciales en el aula:

*Entonces, si no me importa tanto el valor económico, que no lo voy a conseguir, el impacto económico, a lo mejor lo que me interesa es que se ponga en marcha, si se pone en marcha tiene un valor, no lo puedo cuantificar pero tiene un valor (EE05).*

En las universidades paulistas, donde muchos sectores son recientes y todavía intentan ganar legitimidad a nivel institucional, los entrevistados no mencionaron intenciones de evaluar el impacto de la formación, pero sí de la intención de integrar la formación a los procesos de evaluación institucional de los cursos, como veremos a seguir.

### ***Formación y procesos de evaluación a nivel institucional***

Más allá de evaluar la satisfacción de los participantes, así como el posible impacto de las acciones de formación en la realidad académica, algunos sectores asumieron el reto de perfeccionar los instrumentos y criterios relacionados a la evaluación de los cursos.

Por los comentarios de las responsables de universidades paulistas constatamos la preocupación por una evaluación más amplia y global, por la captación de datos que permitan hacer el seguimiento a las acciones, con la finalidad de mejorar la calidad de los cursos de grado. Observamos que dentro de uno de los sectores de formación existía un núcleo dedicado exclusivamente al tema de la evaluación, lo que demostró que formación y evaluación no están desvinculadas:

*Ele (programa de avaliação) não trabalha só com a visão dos estudantes, ele trabalha com a visão dos estudantes e dos docentes que aderem voluntariamente ao convite a repensar e se posicionar sobre e ele tenta também introduzir elementos que não se circunscrevem ao que acontece no espaço de aula, professor-aluno-conhecimento. (RE07)*

Así, revelan el intento de integrar la evaluación institucional y la formación que se hace de los cursos de grado, de modo que la primera mapea las zonas problemáticas y da las coordenadas para la formación. De esta manera, identificamos el intento de integración entre políticas de profesorado.

Por otro lado, la evaluación que se hace del profesorado con fines de promoción en la carrera, no se demostró relacionada con la formación; esto ocurre en ambos contextos, aunque en Catalunya los esfuerzos por integrar la formación como criterio en las evaluaciones es un poco más visible. En el ámbito de algunas universidades paulistas, constatamos un intenso proceso de negociación para que los criterios internos de evaluación (comisiones de evaluación del personal docente) consideren aspectos relacionados a la docencia y a la formación.

#### **9.2.2.4 Relación entre formación y otras políticas de profesorado: acceso, evaluación y promoción**

Presentamos aquí las consideraciones de los entrevistados sobre la relación de la política de formación con otras políticas de profesorado referentes al acceso, evaluación y promoción, recordando que esta cuestión estuvo más direccionada a los expertos, lo que no impidió que algunas responsables tejieran comentarios referentes a la misma. Entre estas políticas, la de evaluación fue la más abordada, por lo que fue posible diagnosticar diferentes dimensiones de esta problemática, según las aportaciones de los sujetos.

##### ***Política de acceso y selección***

Verificamos que en todas las universidades estudiadas, la política de acceso a la carrera universitaria prescinde de una formación específica, más dirigida para los aspectos pedagógico-didácticos de la profesión.

*esses profissionais saem da graduação sem ter visto nada de pedagogia e vão pra pós-graduação onde também não tiveram pedagogia e aí são contratados como professores na universidade (EE16).*

*Acesso você só contrata como doutor (...) nunca em nenhuma universidade do mundo se fez isso (exigir formação docente para a contratação). Agora por outro lado se exige uma aula didática, no concurso tem uma aula didática, supostamente na aula didática eu tenho critérios de avaliação que eu avalio como ele desenvolve e que didática ele tem pra tudo isso (EE12).*

Esta última cita resaltó la prioridad de la formación a nivel de doctorado para la contratación. Sin embargo, también se aplica una prueba didáctica en el momento de la selección de estos profesionales, lo que se supone evaluar el desempeño didáctico de los posibles contratados.

Cuando preguntados sobre la relación entre las políticas de profesorado, se comenta que deberían estar integradas y en muchas de ellas hay la intención de ofrecer formación de postgrado para los docentes noveles:

*Deberían de estarlo, dentro de la universidad se ha intentado que lo estén, de hecho tenemos un postgrado para la formación docente y para la formación del profesorado novel (EE03).*

También en las universidades paulistas se comentó sobre la existencia de experiencias que empezaron como formación continua y se transformaron en cursos de postgrado, ganando mayor reconocimiento y constituyéndose como espacio permanente para la formación específica de estos profesionales en el ámbito pedagógico.

*Por isso que a gente pensa em curso de especialização porque é uma forma de consolidar a questão da formação contínua é você ter esse espaço permanente, entendeu? Que a gente conhece experiências que começaram assim e que deram certo porque hoje tem curso de pós-graduação em ensino superior (RE05).*

Así, en ambos contextos, constatamos la exigencia de una formación en nivel de postgrado (máster y doctorado, siendo que en las universidades catalanas también la experiencia profesional es un requisito importante sobre todo para la contratación de profesores asociados) para el acceso a la profesión, lo cual contempla la investigación dentro de un campo científico específico:

*En Catalunya la visión de la política de selección del profesorado va hacia una política que prima muchísimo el nivel investigador del profesor y no el nivel docente, con lo cual hay muchos profesores que si no llegan a acreditarse y a cumplir con los requisitos de investigación que se demandan, no podrán tener una plaza fija (EE07).*

De este modo, los expertos afirmaron que la investigación y el perfil investigador son más valorados que el perfil docente, perjudicando así el reconocimiento y la visibilidad de los procesos de formación para la docencia. Uno de ellos reconoció la tendencia de aceleración de los cursos de postgrado y el “maratón” de los estudiantes que hacen toda la formación muy rápidamente (máster y doctorado) para empezar a trabajar inmediatamente en las universidades:

*...é muito voltado pra pesquisa. O impacto da docência, melhor dizendo, o impacto desse modus operandi da formação pós-graduada se faz sentido hoje nas contratações no âmbito da universidade, em que a exacerbação da pesquisa deteriora os processos de docência universitária (EE13).*

El diagnóstico de esta limitación en el proceso de contratación de profesorado, resaltó el papel de los sectores de formación en ofrecer formación continua especialmente en el campo de la docencia universitaria, sobre todo para aquellos profesionales que no han tenido previamente ninguna formación didáctico-pedagógica. Muchos de los entrevistados resaltaron la necesidad de que la formación específica en el campo de la docencia fuera un criterio de acceso a la profesión.

### ***Evaluación y productividad académica***

En ambos contextos estudiados, constatamos la dificultad de relación e integración entre la política de formación y la política de evaluación y promoción docente: la primera no es reconocida como criterio relevante para la ascensión en la carrera, sobre todo debido al peso que se coloca sobre la investigación y la productividad académica.

*ligado a isso tudo você tem o fenômeno das avaliações, não sou contra a avaliação absolutamente, mas você tem nessa lógica uma avaliação que incide fortemente sobre o produtivismo, e que essa lógica ela é muito forte nas áreas biológicas, sobretudo, e que se esparramou para as áreas todas, as exatas e as humanas (EE11).*

De este modo, verificamos que el gran obstáculo a la hora de integrar estas políticas es la valoración desigual de la investigación y de la docencia, tanto en el momento de la contratación cuanto en el momento de evaluar y progresar en la carrera:

*é uma universidade de pesquisa, privilegia basicamente este perfil, então, publicações, inovações e tal, onde o aspecto da docência tem um peso quase irrelevante. Ele tem que dar uma aula simplesmente, mas uma publicação e o tempo dele de período como docente, os pesos são desiguais. Então, essa é uma realidade, porque o perfil de contratação é quase sempre o perfil de pesquisador e isso é uma realidade em todos os cursos (RE05).*

En muchos casos, esto se justificó por la idea enraizada de que “quien sabe investigar, sabe automáticamente enseñar”, con la cual muchos expertos se manifestaron contrarios:

*en España, el modo como se ha considerado y desarrollado hasta ahora la investigación lleva a que toda la política de evaluación del profesorado esté relacionada con la investigación, y se hace la hipótesis de que quien sabe investigar, sabrá enseñar. Pero es una hipótesis que en muchos casos está demostrada que es falsa (EE08).*

De este modo, la evaluación acabó aumentando el abismo que separa la investigación y la docencia, contribuyendo negativamente a los procesos de formación, puesto que reforzó el supuesto de que “quien es buen investigador, es buen docente”.

En las universidades paulistas muchos entrevistados mencionaron que fue necesario repensar los criterios de evaluación en el ámbito de sus instituciones, ya que estos no incluyan la formación entre sus criterios, desmotivando los docentes a participar de estas acciones. En algunas universidades hubo un cuestionamiento sobre el proceso de evaluación existente:

*o processo existente foi progressivamente questionado, ou seja, como é que esses nossos professores foram avaliados, qual é a valoração que a instituição confere as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão até que ponto há uma valorização igualitária ou não, e a gente sabe que não. Então essa questão vamos dizer assim, foi trazendo, não sei se questionamento, mas o modelo existente de avaliação foi sendo questionado e isso gerou um*

*movimento na universidade inteira que acabou preparando um processo, a realização de fórum onde, então, esses critérios foram rediscutidos (RE05).*

Las responsables de las universidades paulistas admitieron que la adopción de criterios de evaluación que reconocieran el papel de la docencia fue una importante estrategia para incentivar la participación del profesorado en la formación. De este modo, verificamos los sectores de formación se vieron obligados a luchar por mayor espacio y reconocimiento de la docencia y de la formación entre los criterios de evaluación docente a nivel institucional. Responsables y expertos afirmaron que sería ideal que la evaluación fuera un proceso integral, que considerara equilibradamente todas las funciones de los docentes:

*então esse é o embate, não é que não querem avaliação, eles gostariam de ter uma avaliação completa se a constituição diz impossível a sociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, as três tem que ser avaliados com o mesmo peso, não a balança pender de um lado e deixar os outros dois (RE05).*

Expertos de las universidades catalanas también admitieron la importancia de encajar mejor estas políticas:

*Creo que en este instante falta encajar estas políticas, creo que la evaluación que se hace del profesorado se centra escasamente en su actividad docente, me parece muy bien que se centre en la actividad investigadora, yo estoy de acuerdo que la investigación es clave en un profesor universitario, por lo tanto, me parece muy bien, pero creo que escasamente (EE01).*

De este modo, la mayoría de ellos afirmó que era esencial que exista una relación integrada entre las políticas y se verificó que se está haciendo lo posible en el ámbito de las universidades para que la formación sea contemplada como criterio de evaluación.

*Entonces quiere decir que política de formación, política de evaluación del profesorado, más todo lo que se está desarrollando a nivel de cuando tú te vas a acreditar tener quinquenios de docencia, tener buenas evaluaciones todo esta se está poniendo en línea para que en definitiva todo vaya en la misma dirección (EE07).*

El reconocimiento todavía tímido de la formación en las evaluaciones internas y externas, como la atribución de quinquenios (reconocimiento otorgados a cada cinco años de experiencia docente que permiten al profesorado adquirir un aumento de su salario, pero que no se relaciona directamente con la promoción o ascensión vertical en la carrera) significó para algunos un principio de integración entre las políticas de profesorado.

A pesar de los esfuerzos para el reconocimiento de la formación en la evaluación y atribución de los quinquenios de docencia, los entrevistados admitieron que la investigación aún es la que mayor peso tiene en la promoción del profesorado:

*Pero bueno, sí que de alguna manera intentamos que haya un reconocimiento de esta formación. Un poco más allá, de cara a la promoción que hay la escala del profesorado, la escala académica, yo diría que la formación no es*

*lo que más vale, aquí a los profesores lo que más les puntúa, lo que más les evalúa es la investigación (RE03).*

### **Promoción y Reconocimiento**

El reconocimiento de la formación fue considerado por los entrevistados como un aspecto clave, pero no siempre consolidado, ya que en ambos contextos la formación no es considerada relevante para la promoción docente:

*a la hora de evaluar, es escasa la valoración de la docencia (...) no se tiene tan en cuenta como a mi juicio debería tenerse (EE01).*

*la docencia no es un mérito reconocido o suficientemente reconocido para lograr promocionarte dentro del organismo universitario (EE08).*

*a questão da promoção, ela nunca vem relacionada a uma formação pedagógica, ela vem relacionada a quantos orientados você tem, quantos papers você publicou, quantas bancas você participou por aí... congresso, palestra, a promoção é isso (EE12).*

Los entrevistados coincidieron en que la valoración de la docencia era insuficiente, lo que justificó la desvaloración de la formación pedagógica de los docentes. En el caso catalán, aunque se considere la formación para la atribución de los quinquenios de docencia, esto no significa necesariamente que ésta sea reconocida en la promoción:

*Lo que se ha logrado es que las acciones del plan de formación cuenten como elementos positivos en estos quinquenios. No hemos logrado que entren en la promoción del profesorado, curiosamente. La promoción del profesorado va por vía de la investigación, fundamentalmente (EE04).*

*para los quinquenios, es una manera más objetiva de evaluar a la docencia, pero claro solo es para los quinquenios, no es para la promoción (EE07).*

Otro punto que emergió de las entrevistas con responsables y expertos estaba relacionado con el reconocimiento de las innovaciones que se hace en el aula, el cual suele ocurrir mediante la participación de éstos en proyectos de innovación y/o investigación:

*Yo creo que por ejemplo hay profesores que hacen mucha innovación en el aula y fuera del aula, hacen mucha, pero mientras no tengas un proyecto detrás, esto nadie te lo reconoce (RE02).*

De este modo, muchos entrevistados reconocieron que hay cierta injusticia por detrás de esto, una vez que muchos profesores que innovan en sus prácticas no son reconocidos por no hacer parte del circuito:

*hay muchos profesores que no participan de actividades formales de formación pero son, y no piden proyectos de innovación, pero están continuamente mejorando su propia práctica y lo hacen críticamente y bien, yo creo que esto es algo muy importante destacarlo y recuperarlo, porque si no quedan fuera del circuito, o más que fuera del circuito, quedan fuera del reconocimiento los que no participan en los concursos de innovación, en los proyectos de formación (EE01).*

Se destacó además que es probable que ocurra lo contrario: participar de la formación no significa necesariamente innovación y mejora de las prácticas, una vez que no se puede garantizar que los docentes apliquen aquello que aprendieron:

*mucha gente que hace muchos cursos y está en muchos proyectos de innovación, pero no siempre esto comporta una mejora de su docencia (EE01).*

De este modo, se consideró que la simple participación en los cursos de formación puede no conducir a mejoras significativas en la práctica docente.

### ***Premiación e innovación***

En las entrevistas diagnosticamos la tendencia común de premiación de los docentes por su actividad docente, como forma de incentivarlos a innovar en este ámbito, de la misma manera como existen premios de investigación. La premiación consistía generalmente en identificar proyectos y experiencias que hubiesen impactado positivamente en la enseñanza de grado; verificamos que es una política institucionalizada en todas las universidades estudiadas.

En las universidades catalanas, además de los premios de docencia, se comentó sobre la existencia de convocatorias de innovación, promovidas por los propios sectores de formación para incentivar la formación de grupos y proyectos de mejora docente:

*Anualmente hay una convocatoria de ayudas para la innovación, los grupos interesados se articulan ellos mismos y solicitan ayudas para montar algún grupo o algún proyecto (RE03).*

En algunas universidades paulistas, la práctica de la premiación fue adoptada recientemente para premiar experiencias innovadoras en el ámbito de la enseñanza de grado:

*Agora foi criado um prêmio para o ensino de Graduação, que vai ter a sua primeira edição este ano ainda, nós estamos em processo, em andamento. As unidades já estão escolhendo, mas a expectativa é que nós possamos identificar o docente que tenha feito ou um projeto de inovação na sua própria disciplina ou tenha participado de algum desenvolvimento como diretor ou como gestor do ensino de graduação, coordenado uma reforma curricular, de alguma maneira que tenha apresentado resultados e impactos dentro da graduação propriamente dita (RE04).*

Algunos entrevistados reconocieron la importancia de estos premios atribuidos a la actividad docente como forma de crear mayor equilibrio entre docencia e investigación.

*eu acho que pelo menos você reconhece e valoriza certas características de um docente que, junto com ser pesquisador, pelo menos se dedicou a graduação (...) Então você termina criando possibilidade de que certos docentes que ocupam postos e tenham relação maior com os próprios alunos que sejam reconhecidos. Não acho uma má ideia, agora daí que você vai mudar o quadro de interesse dos docentes pra graduação, aí é muito difícil (EE15).*

De este modo, el hecho de premiar los mejores docentes fue visto como una forma de reconocer el esfuerzo que éstos han dedicado a la docencia y la enseñanza a nivel del grado, pero no implica necesariamente un cambio en la cultura y en los intereses de los docentes.

### ***Evaluación y agencias de calidad***

A lo largo de las entrevistas constatamos que las agencias de calidad poseen un papel muy importante en la definición de otras políticas de profesorado, incluso la formación, ya que tienen a su encargo la evaluación como instrumento inductor de políticas en el ámbito de las instituciones:

*la Agencia Catalana, la AQU, que ha impuesto un modelo de valoración de la docencia universitaria basado en los méritos muy vinculados a la docencia, entre ellos se ha valorado como un aspecto más, no como un aspecto imprescindible, la formación. Y aquellos que han hecho la formación pues resulta que les valora, pero a los que no, también. Es decir, los que no también consiguen su quinquenio sin necesidad de haber hecho formación. Hemos dado un paso adelante desde el momento que se haya dejado explícito que la formación es un valor añadido importante (EE02).*

En el caso de las universidades catalanas, se reconoció que la formación viene adquiriendo importancia en las evaluaciones institucionales y externas, como las que son promovidas por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario Catalán (AQU) para la atribución de los tramos de docencia:

*(...) el tramo de docencia que nos da la Generalitat, el de AQU, sí que este requiere digamos, se hace una evaluación, entre otras... hay cuatro bloques, uno de ellos es el tema de la formación e innovación docente. Entonces allí sí que tienen en cuenta, se valora el hecho de que el profesor pues, o haya realizado formación, haya sido formador o haya participado en proyectos de innovación docente (RE02).*

Se reconoció que la formación, aún ocupando poco espacio entre los criterios de evaluación, logró ser un valor añadido importante, porque los docentes noveles se interesan por frecuentarla, debido a que les ayuda a ganar puntos para acreditarse:

*porque profesores como yo que no somos titulares, antes de optar por una plaza debemos tener una acreditación por parte de la agencia externa, ANECA y AQU, y parece ser que cuentan más una que otra, pero sí que las dos agencias como méritos y todo esto, y sobre todo para gente que todavía no tiene muchas horas de docencia, pues es una cosa que en caso de duda, te refuerza un poco (EE06).*

*...es verdad que ahora para las acreditaciones la AQU exige haber hecho formación, esto se tiene en cuenta y por esto vienen muchos (EE02).*

Esta última consideración se refirió a que muchos docentes se sintieron motivados a participar de la formación, a partir del momento en que esta pasó a ser considerada como criterio por la agencia de calidad. Quedó evidente que la evaluación externa es un



elemento importante en la participación y valoración de la formación por parte de los docentes.

En el caso de las universidades paulistas, algunos expertos recordaron que la evaluación promovida por la agencia de evaluación brasileña (CAPES) fomenta básicamente la investigación, atribuyendo mayor peso a la productividad académica que a la experiencia docente:

*A avaliação da CAPES só fomenta a pesquisa. Os processos de concurso fomentam títulos, ou seja, nos processos de concurso de contratação docente eles têm maior pontuação por títulos, títulos e publicações. Por exemplo, tem mais peso o título do que aula, tem mais peso o título que a experiência docente, tem mais peso o título e a produção acadêmica do que os anos de docência no ensino superior. Então essa lógica acaba interferindo (EE13).*

Constatamos que, aunque la CAPES tenga un importante papel en la formación continua y perfeccionamiento del personal docente e investigador a nivel de postgrado por medio de becas y financiamiento a proyectos de investigación (responsabilidad actualmente extendida a los profesores de la Educación Básica, por medio de la *Política Nacional de Formação de Professores*), su aporte en la valoración de la docencia universitaria aun es bajo, una vez que al valorar primordialmente la investigación, acaba tirando foco de las cuestiones ligadas a la docencia.

### **9.2.2.5 Estrategias y formatos de formación**

En la realidad catalana, las responsables afirman que fueron adoptados diferentes formatos, dinámicas y estrategias para las acciones de formación, empleadas para lograr mayor participación y alcanzar los resultados deseados:

- Uso de plataformas virtuales y de la educación a distancia
- Actividades cortas y presenciales, con una parte a distancia;
- Talleres prácticos, uso de metodologías activas y donde los profesores produzcan algo;
- Formación a la medida, jornadas de presentación de un tema, etc.;
- Flexibilidad de horarios, épocas y espacios, de modo a facilitar la participación de los docentes.

Además, una estrategia de trabajo importante fue la creación de figuras institucionales que conectan los sectores de formación con las facultades, lo que facilita el diagnóstico de necesidades formativas. En la UPC hay el Interlocutor ICE y en la URV las Técnicas de Soporte a la Calidad Docente (TSQD).

Ya los/las expertos/as apuntaron algunas propuestas y problemas en este sentido:

En la UAB la configuración de los GIDES fue una importante estrategia, pero que con el cambio de gestión ha perdido su función inicial y se ha devaluado:

*propuse que estos grupos fueran compuestos por varias personas y de departamentos distintos, para generar sinergias entre áreas. Pero claro, esta estrategia, cuando yo lo dejé, se cambió, por las razones que expliqué al principio. Por ejemplo, ahora hay un grupo de interés de dos personas y una no es docente. Quiero decir que no hay continuidad (EE08).*

Se propuso que los grupos sean permanentes: en la URV a través de las **convocatorias de innovación** se potencia la formación de grupos, pero como el financiamiento dura uno o dos años, la existencia de estos grupos no siempre es permanente, sino más bien temporal.

*Pequeños grupos como locomotoras, en el lenguaje interno. Son grupos que permiten que otros profesores se vayan enganchando a la idea y vayan creando un clima de trabajo en cierta línea o ámbito (EE04).*

También se mencionó la formación como importante estrategia para el cambio, es decir, para la implementación de las reformas educativas en las universidades y como un transmisor importante de parte de ellas:

*se ha creído mucho en lo que es esta formación, éste es un aspecto positivo que nosotros enmarcamos... (la formación) como una herramienta, como un mecanismo, una estrategia para el cambio (RE04).*

*Es un transmisor importante de una parte de ellas, porque hay dimensiones de la política educativa que no pasan por el profesorado, pero otras más a nivel de metodologías pedagógicas, pues por allí sí, que sería un actor clave... (EE06).*

Además, fueron tejidas algunas críticas a las estrategias metodológicas propuestas y las condiciones de trabajo:

*lo veo una metodología que algunas cosas encuentras interesantes, otras que las descartas. Pero creo que puede funcionar en grupos pequeños, creo que es en base a lo cual se ha diseñado el modelo de Bolonia y no con grupos de 80 personas, donde esta evaluación individualizada, de pequeños papers constantes, trabajos en clase, de darles el feedback, si realmente quisieras hacer todo esto, no harías nada más. (EE06)*

En las universidades paulistas, los responsables citaron diferentes posibilidades y formatos para la formación, que no son excluyentes: espacios formales y reconocidos institucionalmente, como también espacios informales. Detectamos que el formato preferido son las ruedas de conversa, integración, diálogo, intercambio de experiencias, es decir, formatos muy horizontales de formación.

A partir de las entrevistas, encontramos algunas estrategias importantes para atraer el profesorado a la formación:

- *Workshops y ruedas de conversa*: propician una participación más activa, dinámica y dialógica del profesorado.

- *Partir de la experiencia*: la formación suele poner en debate las experiencias que los propios docentes ya tienen, en modo de intercambio de conocimiento.
- *Nuevas tecnologías*: empezar la formación con la discusión sobre las nuevas tecnologías puede resultar atractivo para algunos grupos de docentes. A partir de ahí, se propone discusiones más amplias, cubriendo varios tópicos de la docencia.
- *Volcarse principalmente a los profesores más jóvenes*, como destinatarios de la formación, pues los docentes antiguos tienen experiencia y han aprendido con la práctica.
- *Papel mediador de los sectores de formación*, pues se concibe que los sectores de formación deben constituirse en el diálogo entre las unidades/facultades y los órganos superiores de la universidad:

*É um espaço que não tem poder deliberativo, mas ele pode sempre construir um espaço bom de diagnóstico e intermediação do diálogo topo-base, dos cursos para a reitoria, assumindo o papel de tentar fazer essa interlocução sustentada em bases, em dados. (RE07)*

- *Basarse en principios como*: socialización, diálogo, interlocución entre áreas del conocimiento, para que las actividades formativas no se restrinjan a la pedagogía o una discusión entre pedagogos:

*o que quê a gente faz resgata o sentido do nosso trabalho na universidade que é muito maior do que preencher planilhas de avaliação e isso e aquilo é formação de ser humano ainda não é só se preocupar com isso aquilo pesquisa, etc. mas é um ser humano que está ali. (RE05)*

Hacer de los eventos científicos y congresos espacios de formación también fue citado como estrategia utilizada por estos sectores, para crear nuevos espacios y oportunidades de formación.

### **9.2.2.6 Contenidos**

De acuerdo con los responsables de formación en Catalunya, los contenidos estaban centrados en las demandas que llegaban hasta las unidades de formación, especialmente a través de la política institucional. La necesidad de potenciar la enseñanza de la lengua inglesa entre los docentes fue, por ejemplo, una demanda institucional, para que las universidades pudiesen afrontar el reto de la internacionalización.

*los cursos inicialmente estaban encaminados a que el profesor se familiarizara con el Nuevo Espacio, que eran las competencias, qué eran los créditos ECTS, qué significaba el cambio. Este tipo de cursos ahora ya no los hacemos, no tiene sentido, ya damos por hecho que todo el mundo sabe lo que es, entonces vamos más a metodologías (RE02).*

En este sentido, se mencionó la existencia de contenidos considerados estándar o permanentes:

*Hay contenidos “estándar”, sí, en el sentido de que siempre hay temáticas, dentro de la docencia, hay temáticas clave, como son la planificación, la evaluación, las metodologías, esto siempre existe (RE01).*

*Los contenidos que se tiene trabajado en los últimos años es lo más relacionados con la docencia, cuando digo docencia es todo, desde el diseño, la programación, las metodologías y la evaluación, un poco en esta línea. Este es un pequeño núcleo que yo diría que es casi permanente (RE03).*

Diagnosticamos que los contenidos estaban muy relacionados con la estrategia y la política que prevalece en cada universidad:

*te puedo decir que hay temas muy institucionales, que se intenta hacer algo de formación al año ¿no?, todo el tema de igualdad, la igualdad es un tema, una línea estratégica de la universidad, permanente y siempre se intenta hacer algún aspecto relacionado con ello. El tema de la internacionalización, pues es una línea estratégica, vino definida por el programa rectoral y hasta que no cambiemos de rector, siempre tiene que estar (RE03).*

Algunos expertos reconocieron que los contenidos de la formación estaban “en línea con los nuevos planteamientos metodológicos de cara a la docencia” (EE05), que a su vez provenían del EEES: temas como evaluación continua, trabajo por competencias, guía docente, aprendizaje del inglés etc. estaban determinados por las nuevas líneas que conducirían a las universidades hacia la convergencia y la internacionalización.

Constatamos que gran parte los contenidos de la formación y las necesidades detectadas fueron creados por una **reforma que las universidades se han visto obligadas a hacer**. Es decir, hubo la interiorización de demandas que originalmente eran externas y que se han trasladado a la formación, haciéndose presente en los contenidos, formatos, etc.

*Cuando te están diciendo, por ejemplo, que tú tienes que hacer evaluación continua y es una directiva de cumplimiento, obligatoriamente al final tienes que pedir, si no lo has hecho nunca, a la institución que te de un curso de formación donde pueda planificarte lo que significa la evaluación continua o que supone en su trabajo, porque si no, es imposible. Entonces ha habido esta correlación, de hecho, el ICE lo que hace cada año, lo que nos hace llegar cada año, a los directores de los departamentos es el estudio de necesidades, y claro, desde las direcciones preguntábamos al profesorado y tienen este tipo de problemática (EE05).*

En esta línea, algunos entrevistados consideraron que la formación no puede ser vista aislada de otras políticas y tejieron **interesantes propuestas de contenidos** y temas que podrían ser trabajados en la formación:

*Lo que ocurre es que la formación no puede verse como una operación aislada del desarrollo del currículo, pero sí hay aspectos que son estratégicos, por ejemplo, enseñar a evaluar, a evaluar mejor, pero cada una de estas cosas es un campo de batalla, porque quien piensa que evalúa con justicia y dices que hay otros puntos de vista se va a sorprender. Entonces, actividades como enseñar a trabajar en grupos los alumnos, en grupos cooperativos, enseñar a ser más autónomos, - yo me ocupo de esto, te explico cosas que yo hago - este tipo de cosas hay que divulgarlas, la gente se pone a*

*hacerlas pero luego habría que darles apoyo. Otro problema de la universidad es que se hace la formación individualizada (EE08).*

*Sería bueno poder intensificar y optimizar todo el trabajo de formación del profesorado con respecto a las culturas de los estudiantes, a la antropología de los estudiantes con que están trabajando. (...) otro aspecto que a mí me parece importante en la formación del profesorado es que se dedicaran tiempos para hacer una reflexión crítica sobre cómo seleccionar los contenidos de cada disciplina, los contenidos que sean más estratégicos, más motivadores, que generen más metacognición (EE01).*

En cuanto a los contenidos trabajados, algunos responsables de las universidades paulistas asumieron que los contenidos intentaban cubrir varios aspectos del trabajo docente, manteniendo una discusión abierta, sin un foco específico:

*Abordando ou cobrindo os vários tópicos da docência, mas não era com um foco específico, como „vamos falar sobre metodologia“ era abordar história, o caráter, o que significa ser docente, era uma discussão muito mais aberta, e a gente procurou manter isso... (RE06).*

Por otro lado, también existían algunas temáticas más frecuentes como las nuevas tecnologías y la evaluación de los aprendizajes:

*o uso das novas tecnologias para o ensino, sobretudo na área das exatas, a própria didática do ensino é outro vetor da nossa atuação, verificação da aprendizagem, prova, avaliação, esse é o que os docentes mais esperam de nós (RE04).*

Asumieron que empezar la formación por temas emergentes como las nuevas tecnologías (abordando, por ejemplo, el uso de *Tablets* y *Clickers* en el aula) a veces funcionaba como una estrategia para atraer los docentes, sobre todo de las ciencias exactas, para luego discutir temas más profundos.

La evaluación de los aprendizajes fue citado como un tema bastante demandado, especialmente entre profesores de áreas donde normalmente se aplican muchos tests y pruebas objetivas, sin que hubiera una reflexión sistemática sobre la misma.

*demandas específicas, por exemplo, avaliação da aprendizagem, relações interpessoais em sala de aula, projeto político pedagógico, esse é o que mais pede (RE05).*

De este modo, constatamos una preocupación constante de atender a las demandas de los docentes en aquellas temáticas que les afectan más de cerca. Además existe una preocupación de que los contenidos no sirvan solamente a la instrumentalización de los docentes, sino también a la reflexión:

*Então ter essa reflexão, ter esse espaço que não seja apenas instrumental. Às vezes, uma das críticas que a gente já ouve, é que parte das nossas questões é instrumental (RE05).*

En este sentido, la formación también puede ser vista como espacio de reflexión sobre las diferentes concepciones de formación y de universidad:

*De imediato nós fomos colocando a questão de que a concepção de ensino presente na universidade, uma concepção do ensino tradicional, de um ensino verbalista, um ensino que está muito longe de colocar os estudantes como produtores de conhecimento e um ensino que não considera qual o perfil de profissional que você quer formar pra sociedade que você tem (EE11).*

### 9.2.2.7 Concepciones, orientaciones y modelos

A partir de las consideraciones de responsables y expertos sobre las estrategias, formatos y contenidos de la formación, identificamos algunas concepciones importantes para la comprensión de la política de formación en estos contextos.

Se constató que la política de formación docente de las universidades catalanas estaba **centrada en el aprendizaje**, un abordaje/concepción que implicó una nueva forma de ver la docencia y que a veces suscitó molestias y resistencias:

*Creo que en parte es como una especie de confrontación entre la forma de entender la docencia universitaria, nuestra formación está muy claramente vehiculada hacia la formación del estudiante, el aprendizaje, el estudiante como sujeto activo de la formación. Esto implica que el profesor deje de ser el protagonista de la formación universitaria e implica que piense mucho más en el alumno, mucho más dedicación y esfuerzo importante, sobre todo al principio. Esfuerzo que no todos los docentes están dispuestos a realizar (RE01).*

Verificamos que existe, además, una **concepción pragmática** de la formación, ya que ésta debe partir de la experiencia de los docentes y estar conectada con la práctica y las asignaturas de los docentes:

*Partir de la experiencia, partir de la realidad para a raíz de aquí construir el conocimiento, hacer todo muy práctico, todo muy orientado a la asignatura del profesor... (RE01).*

En este sentido, **algunos expertos concibieron la formación como un acto de “transferencia”**, en la que los conocimientos producidos/transferidos deberían ser aplicables:

*de algún modo es transferencia de conocimiento, y esto es lo que cuesta menos dinero, las personas que transfieren lo que saben se sienten gratificadas porque les escuchan lo que han hecho y las que escuchan, alguien les explica, alguien próximo y del mismo contexto, algo aplicable. Entonces, en este sentido, creo que es una forma interesante de organizar un plan de formación (EE03).*

Así, la transferencia de conocimiento entre docentes fue presentada como una opción para organizar los planes de formación, especialmente por poseer un coste muy bajo y satisfacer los docentes.

En las universidades paulistas, algunas responsables también consideraron **importante el aspecto práctico de las acciones de formación**, por esto optaron por denominar como “taller” muchas de las actividades realizadas. De este modo, explicaron que tal

forma de concebir las acciones de formación estaba relacionada al origen de las corporaciones de oficio, donde se aprendía las profesiones en la práctica, pero siempre conjugada con la reflexión y con el planeamiento de las acciones:

*Nas corporações de ofício, lá na idade média quando havia o mestre e os aprendizes, mas o mestre ia ensinando os aprendizes não só a fazer, mas primeiro a pensar, planejar e depois a fazer o ofício, essa era a característica da corporação de ofício, então a oficina vem com esse sentido de que nós juntos pensando e fazendo educação (RE05).*

Además, coincidieron con algunas responsables de las universidades catalanas cuando afirmaron que los talleres son espacios que agregan la experiencia de los mismos participantes:

*As oficinas tem a proposta coletivamente de pensar junto a educação para depois fazer junto esse processo, etc. Porque inclusive assim, embora as nossas oficinas não tenham até hoje os grandes eixos pensados desde o início de nosso trabalho, mas nós vamos agregando nas nossas sucessivas oficinas as contribuições que os professores vão trazendo (RE05).*

En este sentido, mencionaron que en la formación de los docentes universitarios es preferible distanciarse del modelo clásico de “dar clases”:

*Agora o foco sempre é: buscar problematizar a partir do real. Quer dizer, a gente está entendendo que não preciso dar aula para o professor, no sentido de transmitir aquilo que ele deveria fazer. Então o foco seria: como junto com ele entender o que emperra o que ajuda, o que é potencia, o que é fragilidade inclusive na relação de quem é esse estudante universitário hoje, que parece uma questão resolvida e pra algumas áreas não. Então esse é o foco, os cursos não tem uma estrutura, mas eles têm princípios epistemológicos mais claros, que a gente quer trabalhar. Quando você convida alguém, você explica o que você espera dele, de que jeito ele ajuda a viver aquela discussão (RE07).*

Constatamos así que el **profesorado universitario necesita de otras estrategias “no directivas” para aprender**. Esta visión se distancia de la idea de “transmisión” de conocimientos y metodologías que el profesor debería utilizar y se aproxima de una concepción de formación como cuestionamiento y reflexión sobre la realidad.

Entre los expertos catalanes surgió una concepción importante de ser analizada y que trata de poner en cuestión el modelo dominante:

*existe lo que podemos calificar de cultura dominante, basada en la noción de „yo enseño y tu aprendes y si no aprendes, es tu problema“, entonces tenemos, si esto domina... si yo creo en esto, el sistema me apoya y entonces ¿para qué tengo que formarme? Lo que tienes que hacer tu es trabajar más. Como alumno esforzarte más, si quieres competir, se transfiere la responsabilidad al individuo, ¿no? Por el contrario, hay otra gente, una minoría como yo, que no cree en esto de “yo enseño tu aprendes” porque no es verdad, hay que hacer otras cosas, pero somos pocos los que creemos esto. La verdadera formación arranca cuando pones en cuestión el modelo de pensar dominante (EE08).*

Así el entrevistado puso en evidencia que **el modelo dominante transfiere la responsabilidad al individuo** con respecto al cumplimiento de sus funciones. En esta concepción de formación, profesores y estudiantes están sometidos a la lógica de la responsabilización. Lo que se propuso es que la formación sea justamente un contrapunto y que ponga en cuestión esta cultura dominante vigente en las relaciones entre docentes y estudiantes.

En este sentido, entre los entrevistados de las universidades paulistas identificamos una concepción de formación amplia y reflexiva, más allá de medidas puntuales:

*a gente quer discutir a docência de uma maneira muito mais ampla, saber do ponto de vista histórico, saber por que a gente faz isso, quais são os problemas. O que é um projeto pedagógico, onde ele se insere, não somente falar „tem essa e essa metodologia“; medidas pontuais, né? A gente quer que a pessoa reflita e nós somos formados nesta visão de pensar a docência como algo mais amplo (RE06).*

Es importante tener en consideración el contexto de esta cita: el entrevistado expresó que la visión del sector de ofrecer una formación amplia no siempre es compartida por todos los docentes, muchos de los cuales prefieren una formación más puntual o una receta para dar clases, ya que no tienen tiempo para acciones más permanentes. Esta idea se complementó con otra que **concibe que la función de la formación no es dar recetas, pero sí ayudar a pensar:**

*...não é pra dar receitas, mas é pra pensar, a partir de critérios, a partir de pressupostos metodológicos, pensar conjuntamente estratégias que não devem ficar congeladas, porque senão eu crio um corpo institucional que talvez só pensa da mesma forma e estou conduzindo uma universidade inteira para o abismo (RE04).*

En los comentarios de las responsables encontramos otra concepción que coincide con la visión de algunos expertos paulistas: la formación más allá de la instrumentalización.

*O que significa um plano de curso? Um projeto pedagógico de curso? Não é? Então ter essa reflexão, ter esse espaço que não seja apenas instrumental (RE04).*

*a universidade tem um papel a cumprir na formação dos jovens, que é uma formação humana e profissional e, portanto, você não tem no corpo universitário essa questão do que a gente chama da pedagogia, entendida na concepção que vai muito além da instrumentação da sala de aula (EE11).*

*Então trabalhar essas concepções a partir de uma perspectiva social mais ampla, pra chegar na questão da ciência, pra chegar na questão do currículo, na área específica e no processo de ensino-aprendizagem. Eu não acredito em trabalhar só o processo de ensino-aprendizagem (...) O que eu vejo nos eventos é muito esta instrumentalização, manifestações de uma didática tecnicizada para aplicação em uma prática pensada descontextualizada, e isso é viável por causa das competências, funciona no âmbito da discussão das competências. Mas se você alagar a lente pra enxergar o processo formativo a partir de outra referência, essa visão de formação do professor não dá conta e a prática se torna instrumentalizadora (EE10).*



En este último comentario quedó muy visible la indignación de la experta con la instrumentalización presente en los eventos científicos que ha participado: observó que la formación se está restringiendo a la aplicación de una didáctica tecnificada, promoviendo apenas cambios de técnicas y metodologías, no siempre estimulando reflexiones más profundas sobre la pedagogía y las concepciones de aprendizaje.

Encontramos consideraciones importantes también acerca de algunas **orientaciones o “modelos”** que estarían influyendo en las concepciones de conocimiento y de formación: una de ellas es la que se comentó anteriormente y que está relacionada con los planteamientos colocados por la construcción del EEES. Dentro de esta entera de esta lógica, conviven dos modelos:

*Hay dos modelos, uno es el modelo de formación centrado en el estudiante, en donde se tiene que centrar en las competencias, no solo las específicas, sino las transversales, y eso ya está, prácticamente todas las universidades tienen algo al respecto. Y el otro modelo se centra en las competencias que tiene que tener el profesor para que sea un buen formador (EE02).*

En este sentido, **hay otro modelo muy citado y que podemos llamar de empresarial y/o de mercado;** dentro de esta concepción existen dos lógicas que conviven y se complementan: una es la de que las universidades deberían aproximarse a los modos de gestión de las empresas en lo que respecta la formación permanente de sus recursos, según los perfiles profesionales exigidos:

*Ahora hay muchísimas empresas y muchísimos perfiles profesionales que les exigen que den una formación permanente, es que esto es una negación en el caso de la docencia universitaria el no tener formación permanente. Tienes que tenerla, no puedes seguir haciendo lo mismo 10 o 15 años después, tiene que haber un cambio, una evolución (EE02).*

Otra lógica diagnosticada es la que reconfigura la idea de conocimiento y el papel de las universidades para ajustar la formación a las presiones del mercado de trabajo:

*Esta sociedade globalizada, sustentada na lógica do mercado, vai então reconfigurando a própria ideia de conhecimento. E esta nova concepção de conhecimento pensado e produzido para resolver os problemas do capital vai se colocando na forma de pressão junto às universidades através das políticas governamentais, pois os nossos Estados são expressão das forças hegemônicas da sociedade capitalista. Então estas concepções que vem se desenvolvendo e os interesses que eles representam se fazem presentes nas nossas políticas e adentram a vida da universidade, cobrando dela um modo diferente de fazer a produção de conhecimento e a formação dos quadros para o mercado de trabalho (EE10).*

Tales modelos y lógicas detectados en los comentarios de los entrevistados de ambos contextos se conectan con determinadas concepciones respecto al papel de la universidad y de la misma formación, algo que es de gran interés para nuestra investigación y que será retomado de modo más amplio en el ámbito de los cuestionarios, donde nos dedicaremos, entre otras cosas, a conocer el posicionamiento del profesorado con respecto a estas cuestiones.

### **9.2.2.8 Participación y resistencias**

La cuestión sobre la participación no remitía al aspecto cuantitativo de la misma (es decir, la cantidad de docentes que participan anualmente de las acciones), pero sí a la dimensión e importancia de la participación del profesorado en las acciones de formación. Constatamos que en las universidades catalanas la participación de docentes en las actividades de formación era bastante significativa, aunque sería deseable involucrar una cantidad mayor de personas:

*En términos globales, hay participación del profesorado, estamos contando con un 37% aproximadamente de profesorado que pasa por las actividades formativas del ICE. Lo que sí que es cierto es que en la situación de crisis, está haciendo que muchos profesores no puedan continuar, está haciendo con que muchos profesores tengan más docencia en este momento y no sé si esto es común, creo que sí, en el resto de universidades es que hay una situación de malestar (RE01).*

En las universidades paulistas, la participación se demostró todavía muy baja:

*a participação ela é bastante restrita se eu pensar o computo geral da universidade, se eu pensar que nós temos aproximadamente 2000 professores, eu tenho uma participação pequena de professores (RE04).*

*nós gostaríamos que houvesse um compromisso maior, um compromisso significa em realmente se engajar, ajudar carregar o andor vamos dizer... (RE05).*

Además reconocieron la necesidad de repensar la estructura de las acciones para que haya mayor participación, partiendo de las demandas de las unidades:

*acho que o interesse é de um grupo restrito, atingir a maioria nós nunca vamos atingir dentro da atual estrutura. Se não partir das necessidades das unidades, a gente vai ter uma ação limitada a um grupo de docentes (RE06).*

En el caso de las universidades catalanas, se intentó contemplar las necesidades de las unidades y docentes, siendo que las actividades de los planes específicos (más adaptados a las necesidades de los profesores) eran las que acostumbraban tener mejor adhesión:

*Curiosamente las demandas funcionan mucho mejor en estos planes más específicos, y la participación del profesorado en este sentido, a nivel de demandas (RE03).*

Admitieron que la participación directa del colectivo docente se daba especialmente en el momento de detección de necesidades formativas:

*La participación directa la tiene en la detección de necesidades (...) hay una encuesta, donde ellos plantean sus prioridades, en función de unos temas más o menos abiertos no, de allí nos permite conocer, en función de cada campus, de cada facultad, intervenir más en sus necesidades (RE03).*

Además de la detección de necesidades, se averiguó la aplicación de otras estrategias para atraer mayor número de docentes: en las universidades catalanas las actividades de formación se concentraban en el periodo en que los docentes tenían menor carga lectiva; en las universidades paulistas se buscaban horarios alternativos para las acciones; sin embargo, se constató que la falta de tiempo era un problema para los docentes de ambos contextos.

*esto era más por disposición, disponibilidad horaria, no tenían tiempo... O sea, puede ser una de las resistencias, porque el docente también va a tope, pero también es cierto que intentamos poner las dos ediciones de formación cuando ellos tienen menos carga lectiva (RE02).*

*Sempre é convite, a gente está experimentando trabalhar nos horários do almoço pra ver se isso facilitaria, tá tentando trabalhar na forma de convite mais no fim da tarde, com um coffee break. Então tem varias formas que estão sendo experimentadas. Mas o que você percebe? Os docentes eles alegam sempre excessiva falta de tempo, tarefas ou então a impossibilidade porque tem que dar conta disso, daquilo e daquilo outro, até gostaria mais não dá conta, que é uma das questões que a gente não conseguiu ainda encaixar (RE07).*

De este modo, se constató la importancia de crear horarios y espacios flexibles que faciliten la participación de un mayor número de docentes; aun así se reconoció que el profesorado tiene dificultades en participar, debido a la falta de tiempo y la sobrecarga de trabajo.

Las responsables mencionaron la intención de promover una participación activa del profesorado durante las acciones, justificando así la realización de talleres y no solamente de cursos:

*Todas las actividades, a pesar de que hay un intercambio, y una profundización en contenidos, cuando hablamos de taller el profesor cuando viene al aula tiene que participar, mediante actividades de trabajo cooperativo. Es decir, nosotros buscamos que no haya simplemente transmisión de la información, es decir que el profesor pueda manipular y pueda desarrollar, por esto hablamos de taller y no de curso, siempre intentamos que haya participación activa en el aula (RE01).*

La importancia de una participación activa del profesorado en las actividades de formación también fue citada por las responsables de las universidades paulistas:

*os professores não são apenas meros expectadores e palestrantes, eles contribuem por isso que também dentro da dinâmica das oficinas do trabalho de grupo consideramos importante, além de falas e palestras e essa produção coletiva deles no trabalho de grupo tem sido sempre muito considerada por nós quando vamos a novas oficinas repensar os conteúdos, enfim, como vamos trabalhar (RE05).*

Con relación a la participación de determinados grupos de docentes, algunos afirmaron que el interés de las diferentes áreas por la formación dependía del momento y de las demandas que les eran hechas, como en los casos de apertura de nuevos cursos y contratación de nuevos docentes.

Algunos expertos catalanes afirmaron que la participación de profesores noveles era mayor que la de sénior, justificando que los docentes jóvenes están más abiertos a aprender y se interesan más por la enseñanza; al mismo tiempo, admitieron que hay un perfil de docentes que piensan no necesitar de formación:

*majoritariamente el profesorado que está participando en estas acciones formativas es relativamente novel, relativamente novel. Pero dicho esto, bueno, en definitiva, los jóvenes son los que tienen que impulsar el cambio (EE05).*

*Que la gente que va a estos cursos el perfil es: gente más joven, que ya está concienciada de que tienes que ser más abierto con los estudiantes, decirles de antemano lo que van a aprender y como les vas a evaluar. En cambio la gente que se siente un poco más, digamos, en la “torre de marfín” y que creen que los estudiantes no tienen derecho a este tipo de información no son los que van a tomar este tipo de cursos y nadie les va a decir (EE06).*

Sobre este tema, hubo otras consideraciones importantes por parte de responsables y expertos:

*Lo que pesa que sí, que tenemos detectado es que el perfil de gente, no digo que siempre sea el mismo, pero te lo digo de otra manera sí que hay un colectivo de gente que nunca participa de la formación... (RE03).*

*Hay un grupo mayoritario que no ha hecho formación y no la considera necesaria y la institución tampoco ha cambiado esta visión, en este grupo mayoritario. Los que vienen a la formación es porque lo consideran de manera personal (EE02).*

El tema de la “no-participación” o de la falta de interés por la formación nos llevó irremediablemente a discutir las resistencias a la formación. Como vimos anteriormente la **falta de tiempo** fue una alegación recurrente por parte de los entrevistados, que impedía los docentes de participar con mayor frecuencia de las acciones de formación. Junto a esto, constatamos que la docencia a nivel de grado no suele ser tan valorada:

*...das pessoas que se aproximam, porque eu não posso falar daquelas que não vêm, daquelas que se aproximam, vem dizer que falta tempo, precisa disso, valor pra graduação (RE07).*

Verificamos que la resistencia también estaba relacionada a la **falta de valoración de las actividades pedagógicas** y la idea de que el dominio del contenido es suficiente para saber enseñar:

*tem uma resistência no sentido de uma desvalorização das atividades pedagógicas, né? De não considerar, achar que não é importante. Então quando a gente conversa com alguns colegas, eles falam ,não, não preciso, sou eu que defino como vou fazer, não preciso disso“. Ou seja, isso vai desde o ponto de vista da nossa licenciatura, na hora que a gente forma os alunos, eles acham também que não, basta que você seja uma pessoa que tenha o conhecimento do conteúdo, você vai dar conta do recado. Então, essa visão acho que ela permeia muito, não é só a área de exatas não, as exatas bastante, mas tem muito na área de humanas (RE04).*

*eu acho que existe uma posição bem preconceituosa de não considerar os conhecimentos pedagógicos como sendo inclusive um campo científico (RE06).*

De este modo, se reconoció que la falta de valoración de los conocimientos pedagógicos y de la docencia comparada a la investigación suscitó cierta discriminación hacia la figura de los pedagogos:

*una de las principales resistencias a la formación para la docencia es que la universidad tiene la docencia como la hermana pequeña y no hace mucho caso, es la investigación la que se prioriza, la docencia queda relegada a un segundo plan. El hecho de que la docencia queda en un segundo plan, deja de tener importancia para muchos profesores, por tanto, su calidad no es tan importante, entonces si no es tan importante, la docencia se cubre con lo mínimo necesario, pues el centro es la investigación, que es lo que necesito para tener realmente una carrera académica. Después también hablamos de la figura de los pedagogos, dentro de cualquier institución universitaria. Existe una tradición de que somos, y digo porque yo misma soy pedagoga, en que somos muy teóricos, en que... supongo que es una tradición que cuesta romper y con la que se tiene que ir poco a poco luchando, el hecho de que la formación se vea como algo muy alejado de la realidad, algo muy teórico, es lo que hace que los profesores no se presten mucho a participar de esta formación (RE01).*

Verificamos que tal visión de los pedagogos como profesionales muy teóricos o poco prácticos en sus intervenciones, era compartida por algunos expertos de ambos contextos:

*este tipo de cursos han sido capturados muchísimo por los pedagogos, ¿no? Entonces para ellos es intentar fomentar lo que ellos creen que es el modelo ideal. Entonces si tuviera que seguir lo que se me recomendaba en este curso, estaría todo el día evaluando mis alumnos y haciendo rúbricas y haciendo listas y... Y sobre todo, otra vez, lo veo una metodología que algunas cosas encuentras interesantes, otras que las descartas (EE06).*

*Na Faculdade de Educação tem uma forte resistência, porque as pessoas discutem muito, teorizam demais e praticam de menos, e acho que a visão está mudando um pouco, mas ainda é muito uma realidade (EE14).*

Esta última consideración ratificó la primera, en el sentido de reafirmar el carácter más teórico de la Pedagogía, pero añadió todavía otro tema: la resistencia entre aquellos profesionales que ya actúan en el campo educativo/pedagógico en asumir el reto de la formación de docentes universitarios en algunas instituciones. Sin embargo, lo que constatamos a lo largo de las entrevistas es que hay muchos/as pedagogos/as y docentes de las Facultades de Educación actuando como responsables y asesores de formación, estando involucrados con el planeamiento, organización y evaluación de las acciones.

También se consideró que hay muchas resistencias no abiertas, ligadas a cuestiones culturales (más bien tradicionales) de que el docente no puede equivocarse y no puede asumir que desconoce ciertos temas, por el riesgo de ser criticado y deslegitimado dentro de la comunidad académica:

*A principal resistência ela nunca é aberta, todos concordam que é importante, que é necessário e tal, mas aí quando você oferece então „aí, eu não posso“; „aí o meu horário“; acho que tem uma resistência cultural (...) acho que o docente está muito dentro da tradição cultural brasileira, eu posso dizer isso com maior clareza, onde o docente é aquele que não falha, aquele que não tem erros, porque aquele que expõe a sua falha ou seu erro ele é propenso a ser, no caso de instituições não públicas, demitido ou de ser criticado (RE04).*

Aun en esta línea de las cuestiones culturales, confirmamos que la tradición de escasa valoración de la docencia en comparación con la investigación, provoca resistencias a la formación:

*(...) porque se a lógica de trabalho não valoriza, porque o professor vai sacrificar sua vida e abrir espaço para a formação? Digamos que em um ano ele poderia ter escrito mais um artigo se não tivesse dedicado seu tempo a estudar e discutir sua prática. Então, esta resistência do corpo docente tem um aspecto que é cultural-ideológico, vamos dizer assim, e outro que é empírico-prático: a realidade mostra que o professor não vai ganhar nada com isso. (EE10)*

Se reconoce que muchas de las resistencias son provocadas especialmente por pensar que los sectores quieren imponer ideas a la comunidad, por esto algunos sectores reafirman su función de apoyo voluntario, sin interferir en la autonomía de las facultades e institutos.

*...ele não é um órgão direcionador, porque o pressuposto que trabalhamos é que as autonomias de cada unidade e de cada perfil de curso, de cada realidade tem que ser respeitadas. Então, eu vou insistir na nomenclatura do apoio porque a final de contas ele tem que dar condições de operacionalidade, de funcionalidade, para que o trabalho de ensino-aprendizagem possa acontecer (...)Tivemos muitas resistências e temos muitas resistências, porque tem gente que acha que não tem porque existir uma atividade assim, então se ainda fosse direcionador... (RE04).*

Finalmente, retomamos una resistencia citada en el apartado anterior y que hace mención a **la concepción de formación centrada en el estudiante y en el aprendizaje que implica una nueva forma de ver la docencia**, lo que a veces puede suscitar resistencia por parte de los profesores. A esto se podrían añadir algunas menciones de los mismos docentes:

*Entonces al estar nuestra formación dedicada a un modelo más vinculado al Espacio Europeo, y todas las reticencias que se han generado en torno al EEES y la convergencia, esto también hace que la formación esté muy alejada de lo que ellos quieren y buscan, por esto no hay tantos (RE01).*

*(las resistencias) están más relacionadas con todo el tema que ha supuesto la adaptación, la implantación de los nuevos grados, es decir, no tanto por la formación en sí (RE02).*

*Alguna vez sí que ha habido formación entre comillas „obligatoria“, como un requerimiento, sobre todo cuando, a raíz del Espacio Europeo, la programación, las guías docentes, el formato de guías docentes, el profesor tenía que conocer obligatoriamente como se hace una guía docente, esa formación entre comillas, siempre ha sido obligatoria, se le ha pedido al*

*profesor que hiciera era formación allí es cuando se encuentra más resistencia, allí sí que se nota (RE03).*

Comprobamos que los docentes no resisten puntualmente a la concepción socio constructivista de formación/educación centrada en el aprendizaje, sino que resisten a la misma reforma.

#### **9.2.2.9 A modo de síntesis**

La tabla n. 40 sintetiza aquellos resultados de la segunda parte de las entrevistas:

**Tabla 40 - Síntesis de los resultados de las entrevistas en función de la región. Dimensión Praxis**

<b>Categorías</b>	<b>Universidades Catalanas</b>	<b>Universidades Paulistas</b>
<b>Planes de Formación</b>	Acciones están basadas en planes de formación que buscan cubrir necesidades institucionales y demandas específicas de los docentes	A pesar de reconocer la importancia del planeamiento, algunos sectores no poseen todavía un plan definido y funcionan según las demandas de cada momento
<b>Quién forma el formador</b>	<p>Profesorado universitario</p> <p>Técnicos de Soporte (TICs)</p> <p>Empresas especializadas en asesoría a la docencia universitaria</p>	<p>Profesorado universitario con reconocida experiencia en la docencia; a veces se cuenta con la asesoría de docentes invitados</p>
<b>Evaluación</b>	<p>Se realiza evaluación de satisfacción y de impacto, aunque esta última sea todavía un reto, ante la complejidad de medir los impactos de la formación en la práctica (y las resistencias del profesorado)</p> <p>En ambos casos la evaluación para la promoción en la carrera no considera la formación pedagógico-didáctica de los mismos, pues la productividad cuenta más</p>	<p>Evaluación de satisfacción para conocer y detectar otros intereses; hay además la intención de mejorar la evaluación institucional y de negociar algunos criterios que reconozcan la actividad docente y la formación</p> <p>Políticas de formación, acceso y promoción no suelen ser políticas integradas, aunque se desearía que estuvieran conectadas</p>
<b>Estrategias y Formatos</b>	<p>Uso de plataformas virtuales y EaD</p> <p>Actividades cortas y prácticas (preferencia por talleres)</p> <p>Formación a medida</p> <p>Flexibilidad de horarios, períodos y espacios físicos que faciliten la participación del profesorado</p> <p>Incentivan la formación de grupos de innovación</p> <p>Formación como estrategia de implementación de la reforma</p>	<p>Uso de portafolios y tendencia de utilizar plataformas virtuales y herramientas de EaD</p> <p>Actividades formales e informales (ruedas de conversa, diálogo entre docentes de diferentes áreas, etc.)</p> <p>Preocupación por ofrecer actividades prácticas y que incentiven la reflexión sobre la práctica docente</p> <p>Formación flexible a los horarios de los docentes</p>
<b>Contenidos</b>	Actividades privilegian la política institucional, centrándose en el aprendizaje del inglés, diseño de planes de estudio, metodologías, competencias, evaluación, TIC, aunque también buscan atender necesidades específicas	Se privilegia una discusión amplia, y abierta, que cubre varios tópicos de la docencia, como: fundamentos de la ES, proyecto político-pedagógico, didáctica, metodología, evaluación, incorporación de las TIC en el aula, etc.
<b>Concepciones</b>	<p>Formación centrada en el aprendizaje, (lo que exige un cambio en el papel docente, mayor dedicación)</p> <p>Concepción pragmática (talleres, producción de algún resultado)</p> <p>Formación como transferencia de conocimiento</p>	<p>Formación como cuestionamiento y reflexión sobre la práctica, donde los talleres tienen preferencia</p> <p>Se defiende el uso de estrategias no directivas (no transferible), espacios que se proponen a una amplia discusión, no solo para dar recetas</p>
<b>Participación y Resistencias</b>	<p>Participación significativa de docentes (sobre todo en actividades demandadas por ellos mismos), aunque se desearía que fueran en mayor número</p> <p>Se reconoce que los docentes más jóvenes están más abiertos y dispuestos a aprender</p>	<p>Formación todavía es restricta a pequeños grupos que se interesan por el tema o debido a las demandas que les son hechas (propuestas pedagógicas diferenciadas, apertura de nuevos cursos, etc.)</p> <p>Resistencia cultural: docentes tienen recelo de admitir que “no saben”</p>



## 9.2.3 Opiniones

### 9.2.3.1 Problemas y retos de la formación

Los responsables de las universidades catalanas apuntaron varios problemas relacionados a la política universitaria actual y a las **condiciones de trabajo** de los docentes (despidos, falta de perspectivas, muchas horas de trabajo...) lo que requiere renovación.

*muchos profesores asociados están yendo a la calle, muchos profesores preocupados por la docencia, que inician su carrera y que veían importante atender a la formación como profesor universitario, no continúan porque no tienen perspectiva de futuro en la universidad. Muchos profesores que ya están dando clases, aumenta el número de horas de clase por una legislación a nivel estatal y por tanto tienen menos horas para dedicar a la formación. Además de la sensación se vive, en una situación de crisis, donde muchos compañeros se van, donde no hay una perspectiva de continuidad, o sea, continuidad me refiero a la continuidad, o sea continuidad en cuanto a la situación que ahora mismo se vive, estamos viviendo un proceso de reestructuración importante dentro de la universidad y por mucho que los profesores sean funcionarios, el cambio organizativo también llega a ellos y les afecta directamente y no se sabe realmente como va acabar todo, entonces este malestar, este desanimo afecta a muchos sectores y la formación también se siente repercutida. Entonces, bueno, ante esta situación de crisis, realmente es renovarse o morir. Entonces sí que estamos en un proceso de renovación importante (RE01).*

Otros problemas estaban más relacionados con la misma política de formación: falta de participación de los profesores, falta de formadores propios y bien preparados, falta de recursos (especialmente para la docencia, pues la investigación suele tener diversificadas fuentes) y falta de reconocimiento de la docencia. Los expertos afirmaron que los problemas tienen diferentes orígenes:

- Forma de nombrar los cargos políticos en la universidad (cargos de confianza y no por la competencia y mérito de las personas);
- Falta de personas que controlen o supervisen la docencia dentro de los departamentos;
- Identidad muy fuerte de los docentes, especialmente los más antiguos (séniors), que muchas veces creen que no necesitan de formación,
- Falta saber para donde la universidad debería ir, pues son muchas y antagónicas las demandas de la sociedad;
- Falta de una comprensión más amplia con respecto al sentido de la práctica docente. En este sentido se afirmó:

*Yo creo que el problema fundamental es la comprensión del sentido de la práctica docente y por tanto con qué conocimiento se tiene que manejar para la comprensión de este sentido de sus prácticas: ¿qué significa enseñar*

*química en la universidad? ¿Qué significa enseñar pedagogía o formar maestros? ¿Cuál es el sentido de las prácticas? (EE09).*

Constatamos que muchos de los retos se conectaban directamente a los problemas apuntados por ellos; otros se asemejaban a propuestas para mejorar la formación. Los responsables mencionaron los siguientes retos de la formación:

- conseguir reconocimiento de los programas de formación;
- llegar al profesorado que se resiste y conocer el motivo de esta resistencia;
- Intentar aproximar la formación del profesorado universitario con la que se hace para los profesores de secundaria, pues afrontan problemáticas parecidas;
- hacer planes de formación individualizados;
- consolidar el proyecto de formación conjunto entre las Universidades Catalanas (GIFD).

Los expertos, a su vez, consideraron necesario:

- lograr la participación de todos los profesores;
- facilitar la infraestructura para que el profesorado pueda aplicar lo aprendido;
- reconocimiento académico y laboral de la actividad docente, en igualdad de condiciones con la investigación.

Algunas citas relacionadas:

*el gran reto es convencer a los responsables de que esto es importante, este es el gran reto y esto tiene que venir incluso de políticas universitarias (EE08).*

*no convertir al sujeto docente en un consumidor sino en un ciudadano con capacidad de autonomía suficiente para decidir por sí mismo, como puede darle sentido a lo que hace en el aula (EE09).*

En las universidades paulistas, los responsables admitieron también que uno de los principales problemas era la falta de valoración de lo que se hace en aula, de la docencia en relación a la investigación y a la productividad académica.

*não sei se é um problema, mas é um desafio, pensar que esses alunos são diferentes do que quando nós fomos formados, eu me considero um professor jovem com 41 anos, mas fui formado há 20 anos. Um aluno que nasceu... esse meu aluno que tá hoje de 18 anos ele é de uma geração totalmente diferente da minha, ele tem outro... não significa que eu seja, que eu não consiga perceber, mas tem uma questão que geracionalmente vai criando, que vai alargando as distancias entre nós e, às vezes, você fica com uma certa imagem congelada do bom estudante, fixa neste passado e as vezes pensa „o que está errado não é minha aula é o estudante“ (RE04).*

Esta citación se aproximó a lo que dijo un experto catalán, sobre las diferencias generacionales entre profesores y estudiantes y profundizaron el desafío de comprender como piensan y como aprenden las nuevas generaciones.

- Poner en la agenda política la *valoración de la docencia*, en igualdad con la investigación:

*E tem o compromisso com a formação, a formação de profissionais, de alunos que vem pra cá para isso, evidentemente pelas próprias políticas externas eles mesmos já começam a saber que isso não é suficiente e continuam fazendo, mas a formação é uma questão que não pode ser subestimada ou achar que tudo bem, porque o que importa mesmo é a pós, é a pesquisa. A busca de uma coerência neste conhecimento é que vai ajudar bastante. Então por isso que o professor, a gente discute, não conseguimos marcar isso na agenda política, ele não poderia ser admitido apenas pela produção intelectual dele, mas pelas capacidades que ele tem de promover boa docência e isso não é só a aula, é o entendimento do que é o papel do educador (RE07).*

- *Contribuir a una nueva perspectiva de profesionalidad docente*, lo que pone a los sectores de formación el desafío de instituir la docencia como una responsabilidad profesional y de constituirse como espacios dedicados a la construcción de una identidad profesional fundamentada en la docencia y en la interfaz con la sociedad.

*a gente percebeu nas rodas de conversa (...) no diálogo com os diretores que pensar na profissão talvez seja uma saída pra gente instituir uma política de formação de professores (...) A gente quer contribuir com uma perspectiva da profissão docente dialogar com a cultura docente de outra perspectiva... (EE13).*

Se reconoció que este desafío es todavía mayor en las universidades que fueron creadas con una clara vocación para la investigación.

A través de las voces de algunos expertos paulistas, identificamos que la sobrecarga docente es un obstáculo para la concreción de proyectos formativos. Esto ocurre pues con tantas tareas y la valoración primordial de la investigación, los profesores no tienen tiempo para dedicarse a la formación continua. Además, afirmaron que, si por un lado las universidades fueron llamadas a atender diferentes demandas en el contexto actual, por otro su principal desafío es ser permanentemente un espacio de crítica del conocimiento producido, vinculando las demandas públicas e individuales que son colocadas ante ellas.

### 9.2.3.2 Perspectivas y Propuestas

Entre las perspectivas de las responsables de formación de las universidades catalana estaba muy clara la apuesta en un proyecto colectivo entre universidades catalanas, más conocido como Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD)<sup>70</sup>.

*Lo que nosotros queremos es tener un marco común y luego adaptar a nuestra propia casuística e idiosincrasia, el marco común era genérico, los recursos eran genéricos, pero después cada universidad debería adaptarlo a su profesorado y sus características (RE01).*

*un poco nuestro objetivo es que estamos trabajando también con este proyecto de competencias ahora tienen continuidad en un proyecto de elaborar un marco de referencia para la formación, entonces esta idea de generar un marco permita hacer unos programas, que todos los programas que siguen estos parámetros del marco de referencia puedan ser acreditados por AQU (RE02).*

Al mismo tiempo, las perspectivas también se mostraron dudosas ante la falta de recursos:

*Actualmente son dudosas, no sabemos hacia donde podremos ir, tenemos muchas expectativas, pero el tema de los recursos económicos se hace notar. Ahora mismo, tal como la circunstancia actual, el contexto, lo que estamos intentando limitar a mantener lo que tenemos, sin crear, sin esperar o intentar hacer nuevos programas (RE03).*

Según los expertos, ante la finalización oficial de la implantación del EEES (siendo que muchos también reconocieron que el año 2010 debería ser apenas el comienzo de la profundización en el Espacio Europeo) se observó una situación de estancación y muchas unidades se encontraron en una situación complicada, hasta el punto de desaparecer o ser absorbidas por otras estructuras, como lo que ha pasado con el IDES de la UAB.

*Es más fácil que desaparezcan estas unidades de formación o que tengan un perfil bajo (EE08).*

*Ahora mismo estamos en un momento de himpas, pues se prevé que nos van a reducir más la financiación por tanto si se reduce la financiación es posible que no sé, que en el futuro tengamos que reducir el número de profesorado, se reduce el número de profesorado y aumentas tu carga docente es muy difícil que tu generes un cambio, es decir, es mucho más complicado generar un cambio dentro de la docencia o de tu forma de actuación profesional, pero en fin, ya veremos qué pasa (EE05).*

Algunos responsables de las universidades paulistas, observaron que existe la tendencia de reducir y fragmentar la formación en cursos y actividades muy puntuales para que ésta pueda caber en la vida de los profesores, de modo a superar el obstáculo de la falta de tiempo. En algunos casos constatamos que el reto principal consiste en dar

---

<sup>70</sup> Mayores informaciones pueden ser encontradas en la página web: <http://gifd.upc.edu>

continuidad a las acciones iniciadas, debido a los constantes cambios de gestión y de prioridades políticas dentro de las instituciones. Por esto, algunos hablaron de la importancia de institucionalizar los sectores y saber negociar con los nuevos gestores, para poder estructurarse mejor, ganando espacio y reconocimiento.

En el caso de algunos sectores creados recientemente, existía la perspectiva de consolidar la unidad de formación, perfeccionando los modelos de formación, dialogando con otras instituciones y avanzando en la investigación sobre esas experiencias innovadoras.

Algunos expertos paulistas expresaron la preocupación por los cambios curriculares y por la evaluación, temas candentes en el debate a nivel global y regional. En este sentido, consideraron que las perspectivas están muy relacionadas con los proyectos de integración e internacionalización, como la creación de cursos más interdisciplinarios, basados en una perspectiva de educación general y en la idea de formación o lo largo de la vida, muy cercanos a lo que ocurrió en el Proceso de Bolonia.

A pesar de esto, también concordaron que las perspectivas y propuestas de trabajo en el campo de la formación están muy pendientes de los equipos rectorales de cada momento. De las expectativas surgieron propuestas comunes en ambos contextos:

- *Compartir experiencias:* los entrevistados propusieron poner esfuerzos en el proyecto de formación colectivo entre las universidades, compartiendo experiencias y uniendo fuerzas para afrontar las dificultades comunes. Algunos entrevistados propusieron basarse en algunos modelos o propuestas de formación como las de la Universidad de Harvard<sup>71</sup> y del Tecnológico de Monterrey<sup>72</sup>.
- *Propiciar mayor participación y poder de decisión de los docentes por medio de asambleas:*

*A mí me parece que los departamentos y facultades tendrían que contemplar como proyecto de la facultad los programas de formación, tendrían que decidir en la asamblea de profesores del departamento las cuestiones problemáticas fundamentales. Los problemas que ellos creen que son más relevantes o más urgentes. Y tendrían que buscar, encontrar en la institución una respuesta que diera solución a estos problemas, ¿no? Pero creo que el primer paso es la asamblea de profesores, o sea, la reunión y desde la reunión, desde el encuentro la identificación de los problemas. Creo además que esta identificación de los problemas es importante que sea en un contexto de asamblea, es decir, no solo de una reflexión individual, sino que es también el intercambio y la posibilidad que unos y otros nos ayudemos desde la verbalización de los problemas a identificar una formulación de los mismos,*

---

<sup>71</sup> Se trata de la propuesta de formación del “*Dereck Bok Center for Teaching and Learning*”, creado en 1975. Para otras informaciones, se recomienda consultar la página del Centro:  
<http://www.hup.harvard.edu/collection.php?cpk=1234>

<sup>72</sup> Página web: [http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/13/13\\_2.htm](http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/13/13_2.htm)

*porque a veces uno sabe identificar o formular con claridad cuáles son los problemas de formación a los que se enfrenta (EE09).*

- *Reconocer otros espacios como formativos:* en el sentido de no cerrar el reconocimiento de la formación a unas actividades determinadas, dentro de un “circuito cerrado”, sino reconociendo también otras actividades como seminarios, fórums, encuentros, reuniones de departamento y las innovaciones que los docentes producen cotidianamente en el aula.

*hay muchos profesores que no participan de actividades formales de formación... y no piden proyectos de innovación, pero están continuamente mejorando su propia práctica y lo hacen críticamente y bien, yo creo que esto es algo muy importante destacarlo y recuperarlo, porque si no quedan fuera del circuito, o más que fuera del circuito, quedan fuera del reconocimiento los que no participan en los concursos de innovación, en los proyectos de formación, en los cursos, pero no, un momento, puede ser que no haga todo esto, pero a lo mejor esta persona está continuamente innovando... (EE01).*

Sobre el reconocimiento de otros espacios como formativos, verificamos que en algunas universidades se buscaba promover algunas acciones en este sentido:

*Nós até já tivemos um encontro formador para o próprio grupo aqui, organizado por nós, mas aí percebemos que aproveitar esses eventos e fazer deles o nosso objeto, o nosso espaço de formação é muito mais rico (RE05).*

Incentivar que los profesores investiguen su propia práctica pedagógica: de este modo, la práctica fue considerada fuente inestimable de conocimiento, sobre la cual se debería reflexionar e innovar constantemente. En este sentido, una experta afirmó que la innovación no consiste solamente en utilizar recursos tecnológicos, sino en construir “um novo entendimento daquilo que ele está trabalhando” (EE12).

Finalmente, entre los expertos de ambos contextos identificamos, además, algunas propuestas interesantes para (re)pensar las lógicas y los proyectos de formación docente existentes:

- *Formación en diálogo con las necesidades sociales:*

*é preciso se pensar como a formação permanente do professor do ensino superior pode se organizar na interlocução com as necessidades sociais, porque como a universidade tem compromissos sociais, enquanto instituição, ela tem deveres, tem um papel a cumprir. E é nesse contexto que a formação permanente é cada vez mais necessária (EE10).*

- *Formación a partir de la concientización del papel docente como el gran dinamizador de las cuestiones curriculares, de las intencionalidades y de los proyectos pedagógicos e institucionales:*

*tudo aquilo que falamos passa pela conscientização, conscientização do papel do professor, conscientização que é ele um grande dinamizador das questões curriculares, é ele o grande dinamizador das intencionalidades e dos projetos pedagógicos e institucionais (EE12).*

- *Formación en una relación libre y abierta con el conocimiento:*

*creo que en un proyecto de formación se ponen dos o tres cosas: una teoría del sujeto, una teoría del conocimiento y una teoría de las relaciones entre sujeto y conocimiento. Por tanto, es esto lo que tendríamos que discutir cuando hablamos de formación en la universidad: qué tipo de docente quiero, a mí me parece que si quiero un docente con capacidad de autonomía de creación, con posibilidades de desarrollar juicios críticos, de crítica y reflexión sobre la propia práctica, alguien que se le tome en sus manos el deseo y la posibilidad de mejorar lo que hace. Porque si cree en su profesión es porque cree que hay un sentido social, transformador. Entonces claro desde allí sí, es decir, y crea en un conocimiento que emancipe, crea en un conocimiento que nos ayude a ser más libres, en un conocimiento que... y en una relación con el conocimiento que no te subyugue, que no está en contra de ti, sino a favor de ti, que en el proceso de relacionarte con él te sientas más libre, ¿no? Y eso es el modelo de formación que yo busco, un modelo de formación que forma el sujeto en una relación abierta y libre con el conocimiento (EE09).*

### **9.2.3.3 A modo de síntesis**

La tabla n.41 ofrece una síntesis de los resultados de la tercera parte de las entrevistas:

Tabla 41 - Síntesis de los resultados de las entrevistas en función de la región. Dimensión Opiniones

Actores	Universidades Catalanas	Universidades Paulistas
PROBLEMAS	RE Despidos de profesores contratados Exceso de trabajo Falta de continuidad en los proyectos Baja participación de profesores Falta de formadores propios Falta de recursos financieros Falta de reconocimiento de la docencia	Falta de valoración del trabajo que se hace en aula Falta de reconocimiento de la docencia, comparada a la investigación y a la productividad académica Falta de continuidad en los proyectos (dependen mucho de las gestiones rectorales del momento)
	EE Forma de nombrar los cargos políticos en la universidad (cargos de confianza) Faltan personas que supervisen la docencia Fuerte identidad de los 'sénior' Comprensión del sentido de la práctica docente	Sobrecarga docente Falta de tiempo de los profesores para dedicarse a la formación continua
RETOS	RE Lograr el reconocimiento de los programas de formación Alcanzar los docentes que resisten a la formación Hacer planes de formación más individualizados Consolidar el proyecto de formación conjunto entre las universidades catalanas (GIFD)	Disminuir las distancias entre generaciones (estudiantes y profesores) Poner en la agenda política la valoración de la docencia, como ya ocurre con la investigación Dar continuidad a las acciones ya iniciadas, mismo con cambios de gestión
	EE Lograr la participación de todos los profesores Facilitar la infraestructura para que el profesorado pueda aplicar aquello que aprendió en la formación Reconocimiento académico y laboral de la actividad docente	Atender las diferentes demandas del contexto actual, siendo permanentemente un espacio de crítica del conocimiento producido
PERSPECTIVAS	RE Perspectivas son imprecisas ante la crisis y la falta de recursos financieros	Tendencia de reducir la formación a cursos y actividades puntuales para que pueda "caber" en la vida de los profesores
	EE Estagnación de las actividades, siendo que algunas unidades de formación corren el riesgo de desaparecer o ser absorbidas por otras	Creación de cursos más interdisciplinares, basados en una perspectiva de educación general y en la idea de formación o lo largo de la vida (PB)
PROPUESTAS	RE Invertir esfuerzos en el proyecto de formación conjunto entre las universidades catalanas (GIFD)	Conocer proyectos de otras universidades y compartir experiencias Ganar espacio dentro de las nuevas gestiones y saber negociar con ellas para obtener reconocimiento
	EE Permitir que las decisiones sean tomadas en asambleas de profesores; Considerar otros espacios como formativos, de modo que los profesores puedan estar continuamente reflexionando e innovando sobre su práctica	Institucionalizar los espacios de formación Incentivar la investigación sobre la práctica Potenciar la participación de profesores y su poder decisorio por medio de asambleas Crear una cultura de responsabilización colectiva



## **9.2.4 Categorías emergentes**

Teniendo en cuenta la importancia de las categorías emergentes para nuestro trabajo, pues son aquellas que emergen de la misma realidad, presentaremos un análisis de aquellas más destacadas por los/las entrevistados/as y pertinentes a nuestro objeto de investigación.

### **9.2.4.1 Enfoque por Competencias**

A lo largo de las entrevistas, se mencionó muchas veces el tema de las competencias, por estar ampliamente relacionado con la política de formación. En las universidades catalanas tal enfoque se demostró más presente, puesto que fue adoptado como enfoque orientativo y de referencia para la implementación de la política de formación:

*...estamos organizando todo un plan de formación nuevo, basado en competencias de acuerdo al proyecto de que hemos hablado antes (...) Cuando hablamos de formación en competencias es algo novedoso para el profesorado, entonces ofrecemos formación para aquellos profesores, que dentro de su asignatura ponían en la guía docente que sus alumnos tenían que trabajar esa competencia genérica en ese nivel de graduación, supiesen como hacerlo (RE01).*

En este sentido, se admitió que este enfoque advino como mandato externo:

*...fue más por una necesidad que vino desde arriba que no de abajo, es decir, la petición de este tipo de formación vino, bueno por toda la adaptación y convergencia al modelo europeo, lo que hacía que la docencia universitaria se tuviese que centrar en competencias del estudiante. Al centrarse en competencias del estudiante estamos hablando de una forma de proceder muy diferente, y un rol que asumía el docente bastante divergente de lo que hasta el momento había sido (RE01).*

Aquí la responsable trató del enfoque por competencias como política instalada por el proceso de convergencia y adaptación de las universidades al proceso de Bolonia. Los expertos reconocieron tal realidad y algunos de ellos propusieron ir un poco más allá, sobretodo en el momento de planificar los contenidos de la formación:

*Yo creo que después de haber discutido mucho sobre las competencias, creo que es hora de coger y decir: qué contenidos realmente son más potentes para generar procesos de interés por el conocimiento en aquel ámbito, procesos de formación de auto aprendizaje, formación continua, de interés por la formación continua (EE01).*

En el contexto de las universidades paulistas, cuando preguntada por la influencia de los organismos internacionales y políticas regionales, una experta mencionó que en Brasil hay una convivencia de diferentes proyectos pedagógicos, con una creciente influencia del discurso de las competencias.

Además, para algunos expertos conocedores de ambos contextos, la búsqueda por elementos comunes indujo la política de las competencias, que paulatinamente viene siendo contemplada en las políticas de formación en el contexto brasileño:

*Então, a busca desses elementos comuns foram indutores da constituição da política das competências. Aqui no Brasil nós não temos esse elemento forte, politicamente indutor e que engessa todo o processo formativo, mas o Brasil sofre as influências desse processo pela via da globalização. Então, o que acontece? Os cursos mais voltados para as áreas tecnológicas estão se organizando por competências e há os resistentes a essa ideia. Então nós ainda temos aqui no Brasil a convivência de projetos pedagógicos sustentados em referências distintas, mas cada vez mais o que você vê é o discurso das competências, acho que isso está muito forte (EE10).*

Aquí también se afirma que el enfoque por competencias se constituye como elemento inductor de la reforma, paralizando los procesos de formación, ya que los enlaza al cumplimiento de esta política.

De este modo, el enfoque por competencias se presentó como una tendencia común a ambos los contextos, siendo que su influencia es más fuerte el contexto catalán y menos evidente en el caso de las universidades paulistas, donde de cierto modo se resiste a su implementación.

#### **9.2.4.2 Autonomía**

Percibimos también la preocupación de algunos entrevistados por la autonomía universitaria: las responsables de las universidades paulistas admitieron que era fundamental para los proyectos de formación respetar la autonomía de las facultades y unidades dentro de la institución:

*...não é o órgão formulador de políticas educacionais, ele não é um órgão direcionador, porque o pressuposto que trabalhamos é que as autonomias de cada unidade e de cada perfil de curso, de cada realidade tem que ser respeitadas (RE04).*

De este modo, se constató que el papel principal de los sectores de formación consiste en ofrecer apoyo y no imponer acciones o políticas. En este sentido, entendemos que la concentración de las políticas en los órganos centrales de la institución puede ser un problema para la legitimación de estos sectores, puesto que puede suscitar resistencia por parte de las unidades y de los mismos docentes.

En el contexto catalán la preocupación por la autonomía universitaria también se mostró muy presente, sobre todo ante el riesgo de que este valor sea reducido ante las presiones de las políticas externas:

*Yo creo que las políticas públicas para la educación superior son una especie de torpedos sobre la línea de la autonomía universitaria. No es fácil mantener esta autonomía cuando el discurso es que un modelo de cambio de innovación que viene desde agencias, instancias externas a la propia institución y además con un esquema muy estandarizado... (EE09).*

Otros mencionaron la autonomía como un obstáculo para la implementación de reformas e innovaciones en las universidades:

*(el cambio) tiene que vincularse con políticas más amplias y este es el riesgo de dejar la universidad demasiada autónoma, en este sentido. O dicho de otro modo, de una autonomía sin responsabilización, es decir, sin rendición de cuentas (EE08).*

Entre los expertos paulistas también se mencionó los riesgos de una autonomía absoluta, sin rendición de cuentas:

*A ideia de universidade que você mais sente aqui é assim: autonomia absolutamente total e „ninguém precisa falar para mim o que eu tenho que fazer, nem dar palpite no que o outro vai fazer, e nem discutir o que nós vamos fazer”. Então é o estilo de uma exacerbação dessa questão da liberdade e dessa questão da autonomia pedagógica, etc. Há uma autonomia, óbvio que é extremamente importante, mas, ao termos e assumirmos uma política, essa política necessariamente induz a um novo comportamento de professor, induz a um novo pensamento, a novas ações pedagógicas, o que nunca está claro dentro do grupo de professores (EE12).*

De este modo, se destacó la importancia de la autonomía académica y pedagógica, desde que acompañada de responsabilidad social y de apertura de las instituciones y de los docentes a lo nuevo.

### **9.2.4.3 Condiciones de trabajo**

En el apartado “Problemas y retos de la formación” vimos que algunas responsables de universidades catalanas mencionaron cuestiones relacionadas a las condiciones de trabajo de los docentes (despidos, muchas horas de trabajo...) como problemas para la concreción de la política de formación. Esto nos permitió constatar la profunda precarización de las condiciones de estos profesionales.

En el contexto de las universidades paulistas, las responsables también afirmaron que los profesores estaban sobrecargados y agotados, lo que no les permitía tener tiempo y disponibilidad para participar de la formación.

*Todos dizem „legal, excelente iniciativa”, mas pra essa iniciativa se concretizar numa atuação, os discursos são múltiplos „estou com pouco tempo, sobrecarregado neste semestre” (RE04).*

*Sentimos que os professores estão extremamente esgotados (RE05).*

No solo las responsables, pero también los expertos de las universidades paulistas apuntaron la gravedad de esta cuestión:

*no âmbito da universidade, por acaso, a gente tem percebido um excesso de trabalho dos professores, vou chamar de profissionais. Esse excesso de trabalho está em várias instâncias (EE13).*

De este modo, constatamos que la falta de tiempo y el exceso de trabajo son aspectos que afectan a las diferentes realidades y dificultan la participación de los docentes en las actividades de formación.

#### **9.2.4.4 Cultura académica**

Los entrevistados admitieron la necesidad de repensar la cultura académica, pues ésta tradicionalmente ha privilegiado la investigación en detrimento de la docencia y de lo que se hace en el aula, de tal forma que al valorar casi exclusivamente la investigación, tal cultura acabó por orientar todo el trabajo docente.

Tal como apuntamos en el apartado “Participación y resistencias”, se consideró que tal cultura ocasiona resistencias a la formación, una vez que los profesores no son habituados a exponer sus dudas, fallos, errores y a admitir que precisen de formación.

La cultura académica, muchas veces inmersa en una visión tradicional de educación y de formación, es entendida como algo que inmoviliza los procesos, una barrera para la introducción de cambios en el contexto universitario e, incluso, para la legitimación de la propia política de formación:

*una es la cultura, la cultura dominante, yo enseño y tu aprendes, esta es la cultura dominante, entonces tenemos, si esto domina... hay mucha gente, una minoría como yo, que esto “yo enseño tu aprendes no es verdad”, hay que hacer otras cosas, pero somos pocos los que creemos esto. Entonces yo creo que yo enseño y tú aprendes, y si tú no aprendes, es tu problema. Entonces yo creo esto, el sistema me apoya y ¿para qué tengo que formarme? Lo que tienes que hacer tu es trabajar más. Como alumno esforzarte más, si quieres competir, se transfiere la responsabilidad al individuo (EE08).*

De este modo, la cultura dominante, entendida como transmisora y unidireccional que ha prevalecido por tantos años en el ámbito educativo/universitario no abre espacio para una reflexión más sistemática sobre la docencia, concibe que se aprende por imitación, por lo tanto, no abre espacio para la formación.

Este experto mencionó además, una importante consecuencia de esta forma de pensar, que es la “transferencia de la responsabilidad al individuo”, en este caso, transferencia de la responsabilidad al estudiante por aquello que aprende o deja de aprender, algo muy cristalizado en la cultura académica tradicional.

### 9.3 Resultados del Cuestionario

Para una mejor comprensión de los resultados se ha organizado su presentación atendiendo al orden establecido en el propio cuestionario. Como se trata de un estudio comparado entre universidades que pertenecen a dos contextos diferentes, presentaremos el análisis de las variables principalmente en función de la región, además de otros análisis y cruces considerados relevantes para los objetivos de la presente investigación.

#### 9.3.1 Análisis de las variables personales y profesionales por región

Los ítems del primer bloque del cuestionario permitían trazar una caracterización de la muestra de participantes en función de algunas variables como: sexo, experiencia docente, área de conocimiento, categoría profesional, tipo de dedicación y ejercicio de la gestión. Los resultados serán presentados a continuación.

##### 9.3.1.1 Sexo

Considerando el total de la muestra de profesores (721 cuestionarios recogidos), la distribución por sexo fue equilibrada: 50,5% son hombres y 49,5% son mujeres.

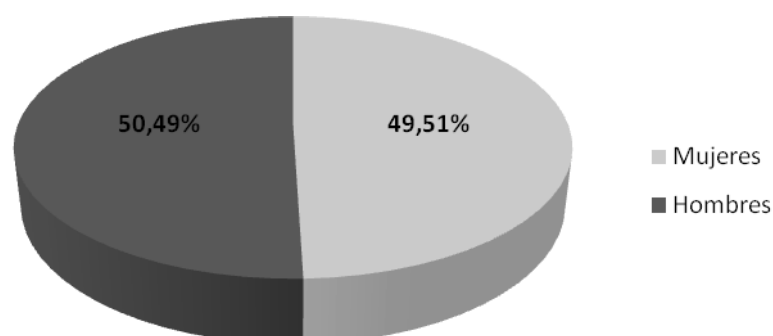


Figura 12 - Distribución de la muestra en función del sexo

Si consideramos la muestra por regiones, hay también una participación equilibrada de docentes de ambos contextos estudiados, siendo un poco mayor la participación de profesores que actúan en las universidades paulistas.

Tabla 42 - Distribución de la muestra por sexo en función de la región

Región		Catalunya	S o Paulo	Total
Sexo	Mujer	183	174	357
	Hombre	161	203	364
Total		344	377	721

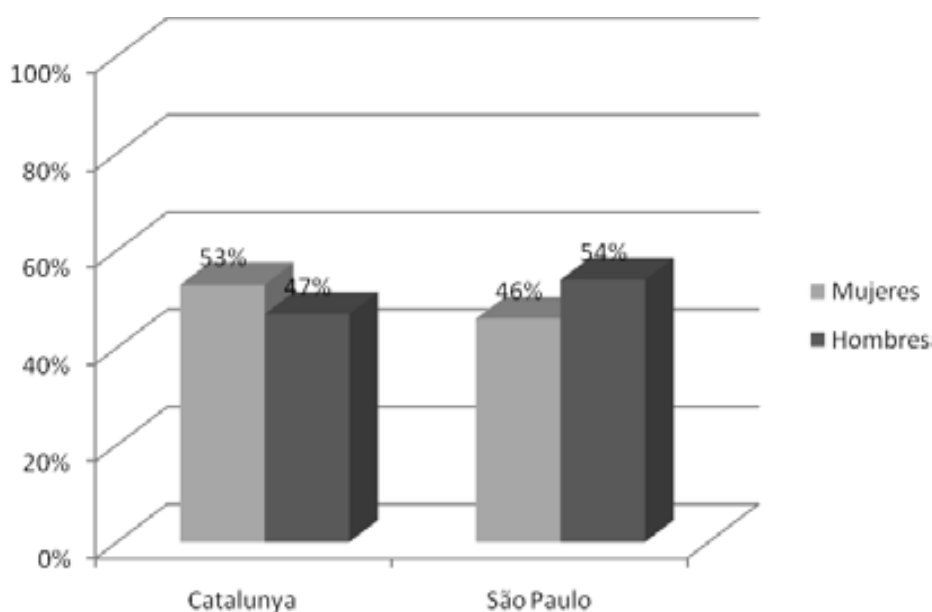


Figura 13 - Distribución de la muestra por sexo en función de la región

Cuando cruzamos la distribución del sexo por región, vemos que hubo una participación mayor de mujeres de las universidades catalanas, mientras que de las universidades paulistas han participado visiblemente más hombres.

### 9.3.1.2 Experiencia Docente

Con respecto a la experiencia docente universitaria, la mayoría de los docentes de ambos contextos posee más de 15 años de trabajo en este campo. Otra observación importante es que parte considerable de los profesores noveles (que poseen hasta 5 años de experiencia) son de las universidades catalanas.

Tabla 43 - Experiencia docente universitaria por región

Experiencia Docente Universitaria	Región				Total
	Catalunya		São Paulo		
<1 años	7	2%	2	0,5%	9
1-5 años	79	23%	37	10%	116
6-10 años	58	17%	51	13%	109
11-15 años	40	12%	54	14,5%	94
> 15 años	160	46%	233	62%	393
Total	344	100%	377	100%	721

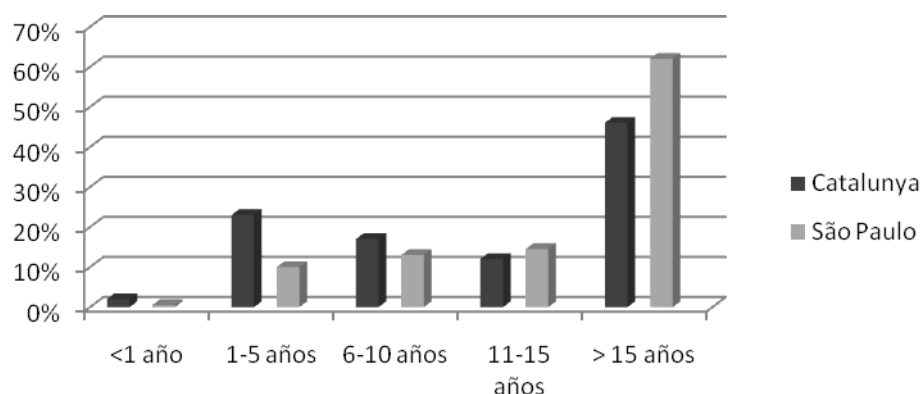


Figura 14 - Experiencia docente universitaria por región

Para la realización del análisis inferencial hemos agrupado los docentes con menos de un año de experiencia (<1 año) con los docentes que poseen entre 1 y 5 años de experiencia, ya que el porcentaje de los primeros es casi nulo. De este modo creamos una nueva variable relacionada a la experiencia docente universitaria que intitulamos “<5 años”.

Ya en el caso de la experiencia docente en otros niveles de enseñanza la situación cambia un poco, siendo que la mayoría tiene ninguna o poca experiencia como docente en otros niveles. Esto sirve para ambos contextos, aunque entre los profesores de universidades paulistas hay un poco más de experiencia docente no universitaria.

Tabla 44 - Experiencia docente no universitaria por región

Experiencia/Región	Catalunya		S o Paulo		Total
Ninguna	64	18%	57	15%	121
<1a o	130	38%	155	41%	285
1-5 a os	65	19%	75	20%	140
6-10 a os	30	9%	30	8%	60
11-15 a os	18	5%	18	5%	36
>15 a os	37	11%	42	11%	79
<b>Total</b>	<b>344</b>	<b>100</b>	<b>377</b>	<b>100</b>	<b>721</b>

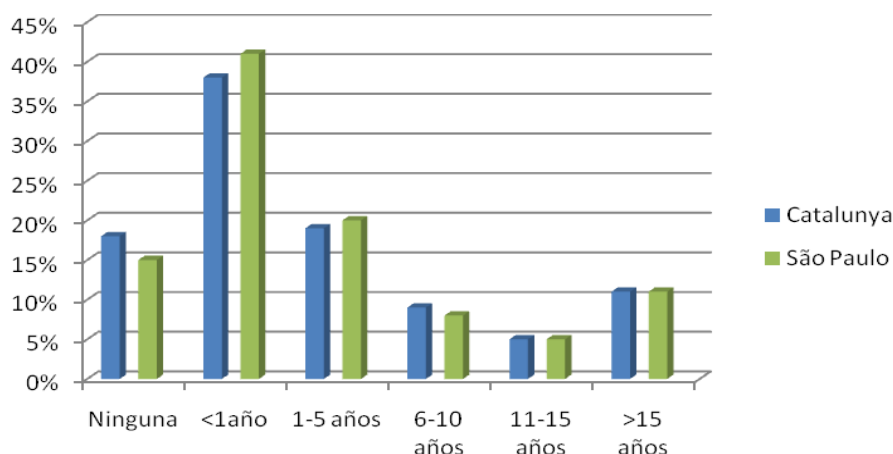


Figura 15 - Experiencia docente no universitaria por región

Dada la escasa presencia de profesores con más de 5 años de experiencia docente fuera del ámbito universitario en la muestra, los resultados del análisis inferencial en función de esta característica no han sido significativos, por lo cual optamos por presentar solamente el análisis de las variables en función de la experiencia docente universitaria.

### 9.3.1.3 Áreas del conocimiento

En cuanto a la distribución de la muestra por áreas de conocimiento, vemos que hay una predominancia de profesionales de las Ciencias Experimentales en ambos contextos, representado un tercio de la muestra total.

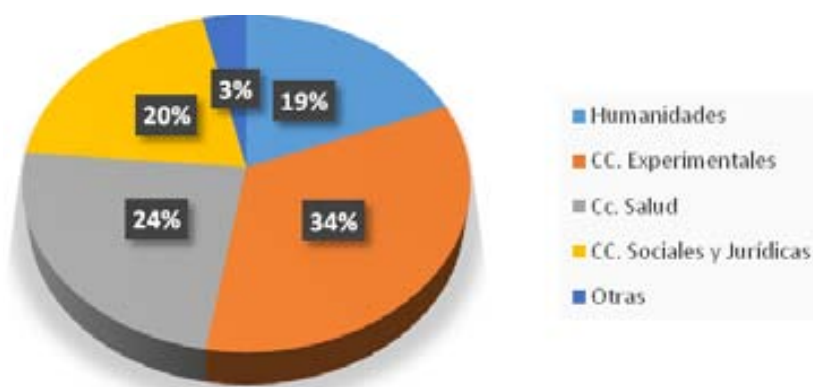


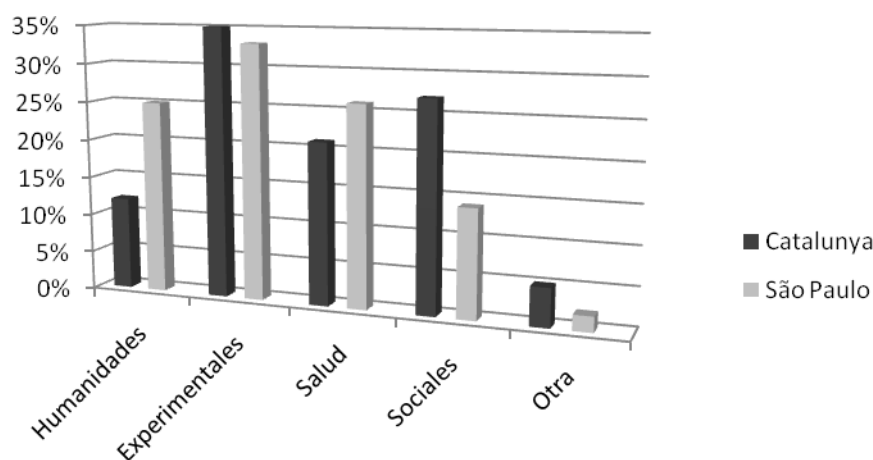
Figura 16 - Distribución de la muestra por área del conocimiento

Si comparamos los datos de ambos contextos, vemos que la presencia de profesores de otras áreas es más o menos equilibrada, aunque las universidades paulistas presentan una mayor presencia de las áreas de la salud y humanidades, mientras que la presencia de profesionales de ciencias sociales y jurídicas es más notable en el caso de las universidades catalanas.



**Tabla 45 - Muestra según el área del conocimiento y región**

Área del Conocimiento	Región				Total
	Catalunya		S o Paulo		
Humanidades	43	12%	93	25%	<b>136</b>
Cc Experimentales	119	35%	124	33%	<b>243</b>
Cc Salud/Biológicas	72	21%	99	26%	<b>171</b>
Cc Sociales Jurídicas	92	27%	54	14%	<b>146</b>
Otras	18	5%	7	2%	<b>25</b>
<b>Total</b>	<b>344</b>	<b>100</b>	<b>377</b>	<b>100</b>	<b>721</b>



**Figura 17 - Porcentaje de docentes por área del conocimiento y región**

Es importante subrayar que el área de Ciencias de la Educación forma parte de las llamadas Ciencias Sociales y esto ha sido aclarado a los docentes en el instrumento aplicado a las diferentes universidades.

La opción “otras áreas” fue elegida por aquellos docentes que consideraban que su área de actuación no se encajaba dentro de las grandes áreas del conocimiento aquí listadas. El análisis de las respuestas abiertas nos muestra que hay un número significativo de docentes que actúan en ámbitos interdisciplinarios como:

- Ciencias agrarias y veterinaria
- Arquitectura, ingeniería y urbanismo
- Ciencias humanas, salud pública y ambiente
- Economía en políticas públicas de salud, alimentación y nutrición
- Ciencias humanas y socio-ambientales

### 9.3.1.4 Categorías profesionales

Cuando analizamos las categorías profesionales por región encontramos diferencias significativas, lo que se debe en gran medida a las especificidades de cada contexto en cuanto a las formas de clasificar las categorías profesionales en ambos contextos. Por esto, presentamos los resultados de acuerdo con las especificidades de las figuras docentes de cada región estudiada:

Tabla 46 - Muestra según categoría profesional y región

Nivel	Categorías profesionales					
	Universidades Catalanas			Universidades Paulistas		
1	Prof. Catedrático	32	9,5%	Prof. Titular	45	12%
2	Prof. Titular/Agregado	134	39%	Prof. Adjunto	74	20%
3	Prof. Lector	63	18%	Prof. Asociado	39	10%
4	Prof. Ayudante/Colab.	32	9,5%	Prof. Assistente Doutor	200	53%
5	Prof. Asociado	35	10%	-	-	0%
6	Otra	48	14%	Otra	19	5%
<b>TOTAL</b>		<b>344</b>	<b>100%</b>		<b>377</b>	<b>100%</b>

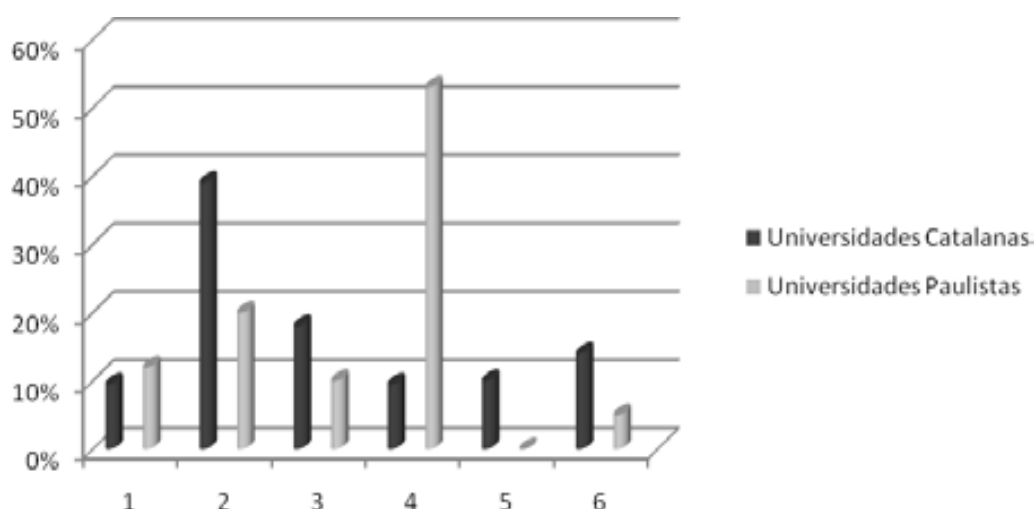


Figura 18 - Porcentaje de docentes por categoría y región

Observamos que la mayoría de los profesores de las universidades catalanas son titulares (39% del total), seguidos por profesores lectores (18%). En menor proporción están profesores catedráticos (9,5%), ayudantes/colaboradores (9,5) y asociados (10%). Hay presencia significativa de “otras categorías”, muchos de los cuales han especificado ser investigadores en formación (becarios FPI, por ejemplo) o profesores contratados vía fundaciones científicas, como Investigadores Ramón i Cajal.

En las universidades paulistas hay una predominancia de *professores as sistentes doutores* (53%) y *adjuntos* (20%). Los titulares (12%) y *associados* (10%) son los que

tienen menor representatividad. Es importante considerar que esta categoría de “*professor associado*” no corresponde a lo mismo que en Catalunya, ya que se refiere a un profesional que trabaja a tiempo completo y en un nivel más avanzado de la carrera.

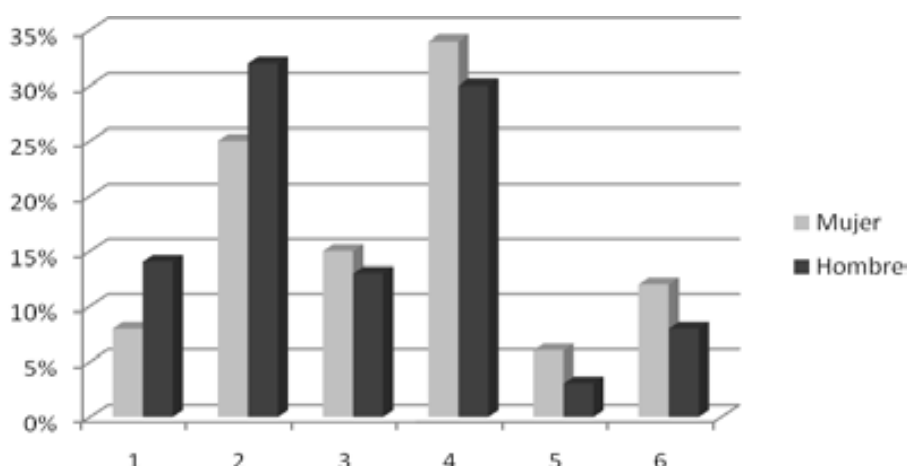
En el caso de las universidades paulistas la categoría de “profesor doctor” o “profesor asistente doctor” es muy recurrente, pues cubre todos los docentes doctores (también clasificados como MS2 y MS3) en inicio de carrera y que todavía no han accedido a las categorías superiores, sin embargo pueden llevar varios años trabajando en la institución en régimen de dedicación completa.

Entre las llamadas “otras categorías” aparecieron en las respuestas abiertas muchos becarios FPI (Formación Permanente Investigadora), además de algunos investigadores contratados vía fundaciones de fomento, como Ramón y Cajal. En las universidades paulistas es el caso de algunos profesores postdoctores e invitados.

Si analizamos la categoría profesional en función del sexo, veremos que la mayor parte de los hombres ocupan las categorías de catedrático y titular, mientras las mujeres son mayoría entre las categorías de menor nivel:

**Tabla 47 - Categoría profesional según el sexo**

Categoría profesional	Mujer		Hombre		Total
1. Catedrático/Titular	27	8%	50	14%	77
2. Titular /Adjunto	90	25%	118	32%	208
3. Lector/Associado	53	15%	49	13%	102
4. Ayudante/Assistente Doutor	123	34%	109	30%	232
5. Asociado a tiempo parcial (sólo Catalunya)	23	6%	12	3%	35
6. Otras	41	12%	26	8%	67
<b>Total</b>	<b>357</b>	<b>100%</b>	<b>364</b>	<b>100%</b>	<b>721</b>



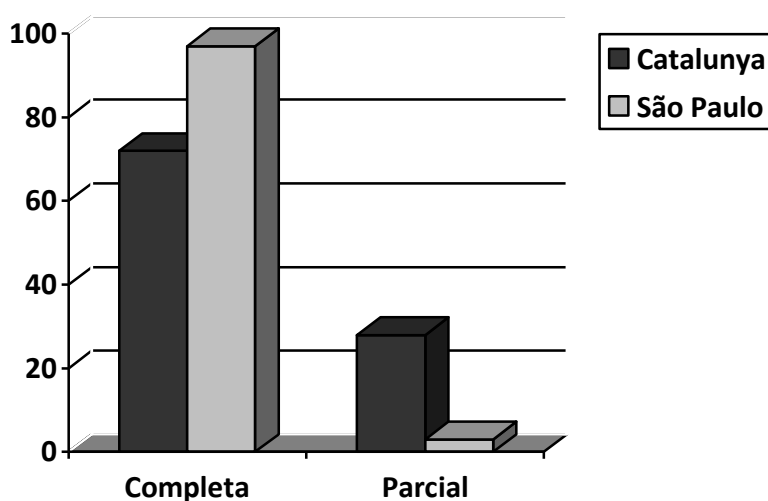
**Figura 19 - Porcentaje de docentes por categoría profesional y sexo**

### 9.3.1.5 Dedicación

La tabla n.48 muestra que en ambos contextos hay predominancia de profesores a tiempo completo, aunque esto sea una tendencia mucho más marcada en las universidades paulistas.

**Tabla 48 - Tipo de dedicación según la región**

Región	Catalunya		São Paulo		Total	
Dedicación	Completa	247	72%	365	97%	612
	Parcial	97	28%	12	3%	109
Total	344	100	377	100	721	



**Figura 20 - Distribución de la muestra según la dedicación**

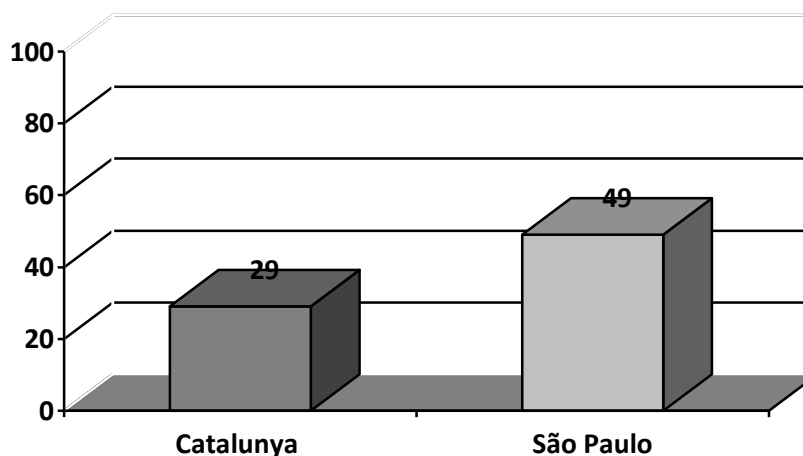
Aplicando la prueba estadística Xi-cuadrado, comprobamos que hay diferencias significativas al relacionar la dedicación de los docentes por región. Esto ocurre pues casi la totalidad de los profesores de las universidades paulistas trabajan a tiempo completo, mientras en Catalunya estos representan 2/3 del total.

### 9.3.1.6 Gestión

Dada la importancia de las tareas de gestión para el profesorado universitario y su posible interferencia en la opinión de los docentes sobre la formación, hemos decidido identificar aquellos profesionales que además de la docencia e investigación también se ocupan de la gestión.

**Tabla 49 - Ejercicio de la gestión según la región**

Región	Catalunya		São Paulo		Total
Docentes que ejercen gestión	101	29%	184	49%	285
Docentes que no ejercen gestión	243	71%	193	51%	436
Total	344	100%	377	100%	721



**Figura 21 - Porcentaje de participantes que ejercen cargos de gestión**

Considerando el total de la muestra, 40% de los docentes ocupa cargos de gestión en la universidad, siendo esta tarea aun más frecuente entre el profesorado de las universidades paulistas: en estas ellos representan la mitad de los participantes (49%) mientras que en las universidades catalanas los docentes que ejercen cargo de gestión representan un tercio del total (29%).

A través del análisis de contenido del campo abierto, donde especificaban cuál cargo de gestión ocupaban, hemos constatado que prácticamente la mitad de ellos ejerce cargos de gestión relacionados a la docencia: son directores, coordinadores de curso, responsables de enseñanza, jefes de departamento, etc. Entre ellos están algunos gestores que trabajan directamente en el ámbito de la formación docente, en el planeamiento y ejecución de actividades formativas para el profesorado universitario.

La otra mitad es constituida por docentes que ejercen cargos de gestión más ligados al área de investigación, es decir, son coordinadores de postgrado, responsables de grupos de investigación, etc. Además hay una presencia minoritaria de docentes que ejercen cargos de gestión fuera de la universidad, por ejemplo, director de escuela, representantes en consejos de entidad, políticos, etc.

### 9.3.2 Grado de conocimiento y participación

Los ítems 10 y 11 del cuestionario (Anexo 3) preguntaban sobre el grado de conocimiento y participación de los docentes en las actividades formativas. Seguidamente presentamos los resultados de la comparación de medias y nivel de significación en función de las diferentes características de la muestra.

#### 9.3.2.1 Análisis de las variables en función de la región y del sexo

Comparando las medias de los grupos, vemos que por lo general los profesores conocen mejor la formación de lo que participan en ella. Considerando el sexo de los participantes, observamos que las mujeres afirman conocer y participar más que los hombres. De acuerdo con la clasificación que hemos dado a cada uno de los cinco puntos de la escala numérico-descriptiva, podemos afirmar que los profesores conocen medianamente las acciones de formación y que participan de ella pocas o algunas veces (entre 1 y 6 participaciones en los últimos 3 años).

Tabla 50 - Grado de conocimiento y participación según la región y el sexo

Variables	Medias por Región		Medias por Sexo	
	Catalunya	São Paulo	Mujer	Hombre
Grado de conocimiento sobre la formación	3,65	3,08	3,41	3,30
Grado de participación en la formación	2,9	2,64	2,88	2,65

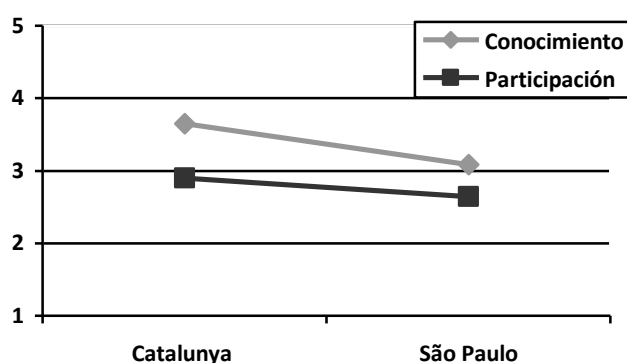


Figura 22 - Grado de conocimiento y participación según la región

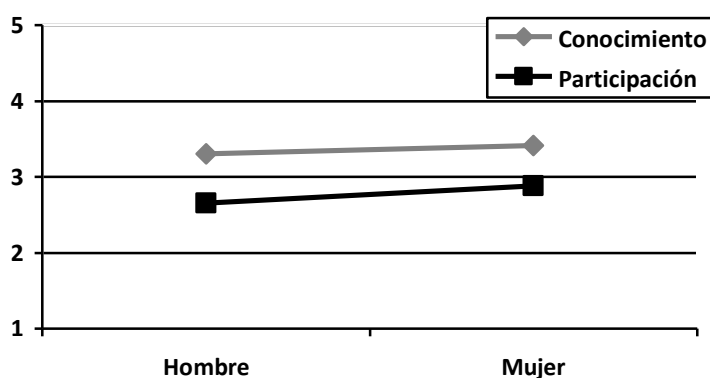


Figura 23 - Grado de conocimiento y participación según el sexo

En una escala de 1 a 5, observamos que las medias más altas son de los docentes de las universidades catalanas, tanto para el grado de conocimiento como de participación. Además las mujeres afirman conocer y participar más en las actividades de formación que los hombres.

### 9.3.2.2 Análisis de las variables en función de la experiencia y del área del conocimiento

Considerando la experiencia docente, vemos que los docentes con hasta 5 años de experiencia, los cuales también podemos llamar “noveles” son los que demuestran conocer y participar menos de las acciones de formación que los docentes con más años de experiencia.

Tabla 51 - Grado de conocimiento y participación en función de la experiencia docente

Experiencia Universitaria	1	2	3	4	Sig.	Dif.
	<5 años	5-10 años	11-15 años	>15 años		
Grado de conocimiento sobre la formación	3,16	3,32	3,46	3,40	,047	1<3,4
Grado de participación en la formación	2,56	2,79	2,84	2,8		

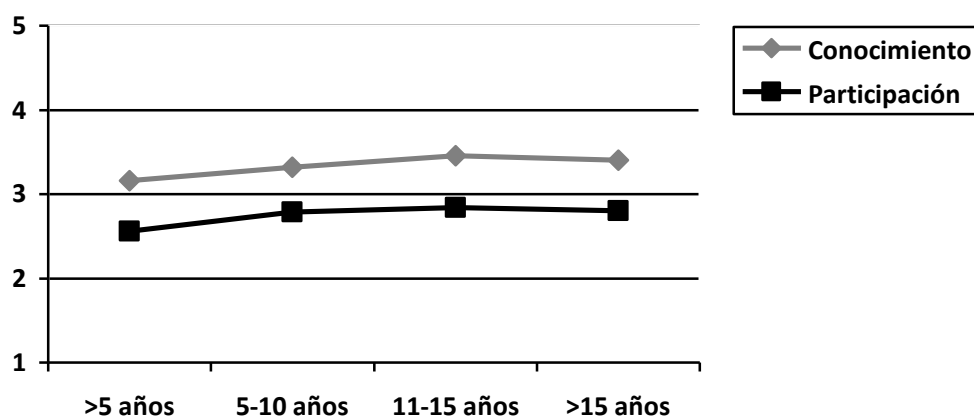


Figura 24 - Grado de conocimiento y participación en función de la experiencia

El análisis de estas variables según el área del conocimiento revela que los docentes que conocen y participan un poco más de la formación son del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ciencias Experimentales; los docentes de Humanidades y de las Ciencias de la Salud conocen y participan en menor grado.

Tabla 52 - Grado de conocimiento y participación según el área del conocimiento

Area del Conocimiento	1 Hum	2 Experi	3 Salud	4 Social	5 Otra	Sig.	Dif
Grado de conocimiento sobre la formación	3,38	3,42	3,12	3,51	3,32	,003	3<4
Grado de participación en la formación	2,72	2,74	2,72	2,88	2,84		

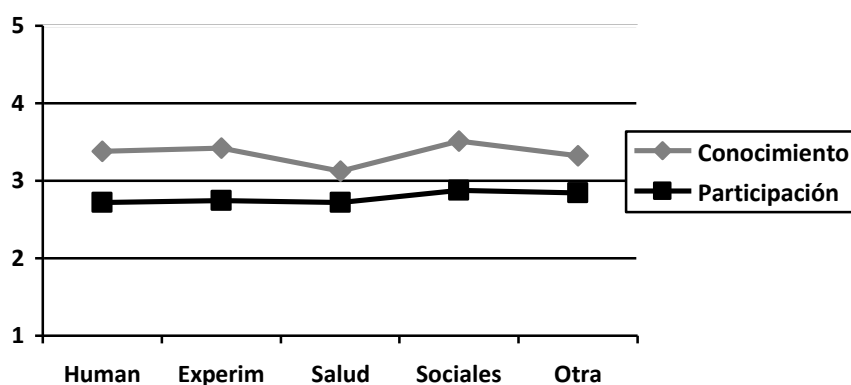


Figura 25 - Grado de conocimiento y participación según el área del conocimiento

De acuerdo con la clasificación que señalamos en el cuestionario, las respuestas de los participantes indican que los docentes participan poco o algunas veces de la formación, esto quiere decir que participaron en media de 2 a 5 actividades formativas en los últimos tres años.



### 9.3.2.3 Análisis de las variables en función de la categoría docente y de la gestión

Considerando las diferentes categorías presentes en la muestra, vemos que los docentes de las categorías 2 y 3 (Titulares y Agregados en Catalunya; Adjuntos y Asociados en São Paulo) son los que más conocen la formación. No hay diferencias significativas entre los grupos: en todos los casos, los docentes conocen mejor la formación de lo que participan en ella.

Tabla 53 - Conocimiento y participación según la categoría profesional

Categoría Profesional	1 Cat	2 Tit	3 Agr	4 Ayu	5 Asoc	6 Otra	Sig.	Dif
Grado de conocimiento sobre la formación	3,30	3,48	3,45	3,20	3,34	3,40		
Grado de participación en la formación	2,6	2,85	2,69	2,73	2,89	2,84	-	

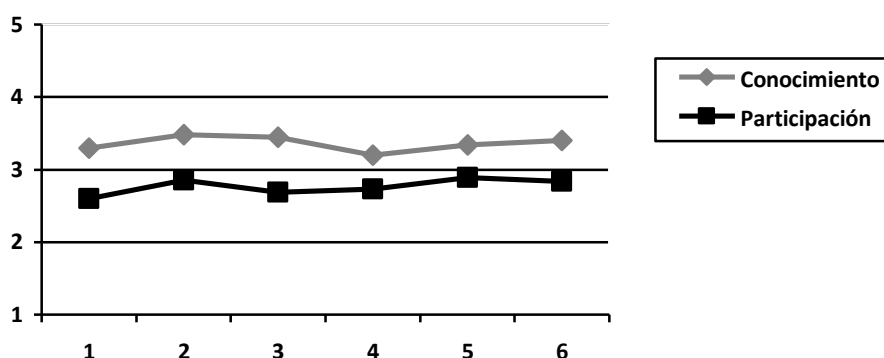


Figura 26 - Conocimiento y participación según la categoría profesional

En contrapartida, las categorías que afirman participar más son las de nivel 2 y 5, recordando que este último nivel se refiere solamente al caso de las universidades catalanas. Con relación al grado de conocimiento y participación en función del ejercicio de la gestión, vemos que las medias para el grado de conocimiento no presentan diferencias significativas entre ambos grupos, pero sí son significativas respecto a la participación:

Tabla 54 - Conocimiento y participación en función del ejercicio de la gestión

Docentes que...	Ejercen gestión	No ejercen gestión	Sig.	Dif.
Conocen la (oferta de) formación	3,38	3,34		
Participan en la formación	2,91	2,67	0,001	1>2

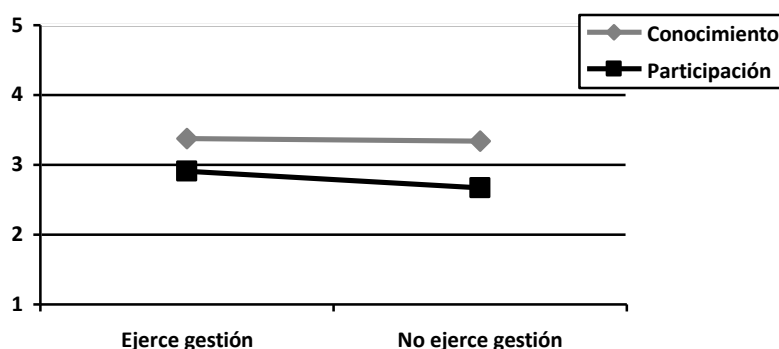


Figura 27 - Conocimiento y participación según el ejercicio de la gestión

Como vemos en la figura n.27, aquellos que ejercen cargos de gestión afirman conocer y participar más de la formación que los que no ejercen cargos de este tipo.

### 9.3.2.4 Motivaciones y obstáculos de la formación

Más allá del grado conocimiento y de participación en la formación nos interesaba estar al tanto de los motivos por los cuales los docentes participan o no de la formación, de acuerdo con el grado de participación manifestado anteriormente. La tabla n.55 muestra el número de docentes que ha elegido cada uno de los motivos presentados en el cuestionario, siendo que cada docente podría elegir más de una opción. Presentamos la cantidad de docentes que ha optado por cada una de las alternativas, así como el porcentaje de cada ítem sobre el total de respuestas<sup>73</sup>.

Tabla 55 - Razones de la participación en las acciones de formación

Razones de la "Participación"	Catalunya		São Paulo		Total
1. Los temas están relacionados con mi trabajo como docente	169	19%	147	17%	36%
2. Los temas y contenidos me parecen interesantes	184	21%	114	13%	34%
3. La formación ayuda a enriquecer mi CV	93	11%	20	2%	13%
4. Mejora mis resultados en la evaluación docente	64	7%	30	3%	10%
5. La formación es reconocida en la promoción/plan de carrera	46	5%	17	2%	7%
Total	-	63%	-	37%	100%

<sup>73</sup> El total de respuestas no es igual al número de docentes, visto que en este ítem cada docente podría elegir más de una alternativa. Además, muchos docentes han preferido especificar otras razones de su participación en el espacio de respuesta abierta.

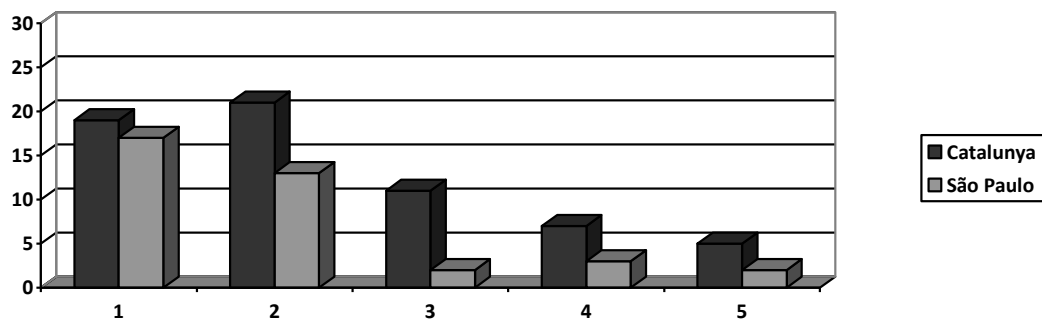


Figura 28 - Razones de la participación en las acciones de formación

Entre los aspectos que más motivan al profesorado está la pertinencia de los temas una vez que están relacionados con su tarea docente, el interés por los temas abordados y la posibilidad de enriquecer el propio currículo.

Las razones menos elegidas son la de mejorar los resultados en la evaluación docente y el reconocimiento de la misma, lo cual se justifica por la baja consideración de la docencia en las evaluaciones docentes y el escaso reconocimiento de la formación en la promoción, algo que se da en ambos contextos estudiados.

El análisis de estas variables en función del sexo ha revelado algunos resultados significativos: a las mujeres les motiva en mayor medida el hecho de la formación enriquecer su CV y por el reconocimiento.

Lo mismo ocurre cuando hacemos análisis en función de la experiencia docente universitaria, pues los docentes con hasta 10 años de experiencia participan de la formación motivados por el enriquecimiento de su CV y por el reconocimiento (aunque escaso) que ésta les puede proporcionar.

En el campo abierto los docentes presentaron otras justificativas, las cuales hemos agrupado de acuerdo con la región:

**Tabla 56 - Motivaciones de la participación en la formación por región**

<b>Motivos</b>	<b>Universidades catalanas</b>	<b>Universidades paulistas</b>
<b>Principales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje de cosas nuevas;</li> <li>- Formarse continuamente, pues se reconocen en el papel de formadores;</li> <li>- Intercambio de experiencia con otros docentes;</li> <li>- Mejora del aprendizaje de los estudiantes;</li> <li>- Mejora la calidad de su docencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupación por el desarrollo institucional (pues son coordinadores de curso o personas preocupadas con el desarrollo de políticas en este ámbito);</li> <li>- Compromiso con su desarrollo profesional, y con el perfeccionamiento de su quehacer;</li> <li>- Preocupación por el desempeño y mejora docente;</li> <li>- Mejora de la calidad de la docencia</li> </ul>
<b>Secundarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influencia de los cambios metodológicos;</li> <li>- Reconocimiento de los tramos docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión sobre la acción pedagógica en el aula;</li> <li>- Conocimiento de la realidad de los colegas</li> </ul>

Las motivaciones principales son aquellas que han aparecido recurrentemente en los comentarios de los docentes; las secundarias son aquellas menos citadas, pero que no dejan de ser importantes.

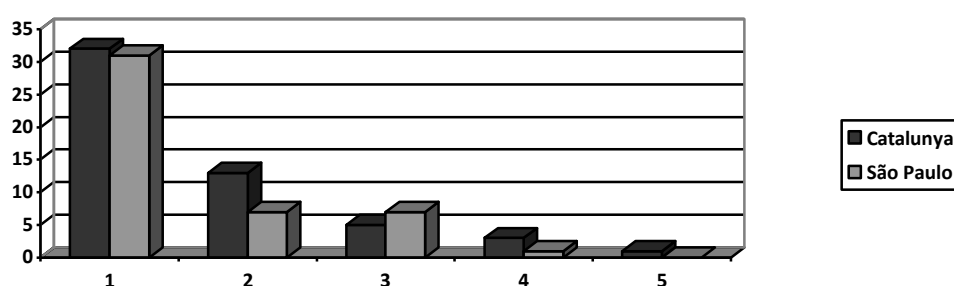
Para los docentes de ambos contextos, parte de las razones que les motiva participar de la formación son normalmente ligadas al compromiso desinteresado de aprender las novedades en el campo, mejorar su tarea docente, reflexionar sobre la práctica e intercambiar experiencias.

Otras, sin embargo, están muy relacionadas con la influencia de los cambios metodológicos y la preocupación por su desempeño, de modo que podemos llamarlas de “motivaciones ajenas”, esto es, ocasionadas por las reformas educativas en vigor, como en la evaluación docente, así como el reconocimiento de los puntos/tramos para la evolución en la carrera.

Ahora examinemos aquello que desmotiva los docentes a participar de la formación, es decir, los obstáculos. La tabla n.57 muestra las razones principales de la “no participación” de los docentes en función de la región.

**Tabla 57 - Razones de la NO participación en las acciones de formación**

Razones de la “No Participación”	Catalunya		São Paulo		Total
1. Falta de tiempo/ sobrecarga de trabajo	227	32%	219	31%	63%
2. Los temas trabajados no están dentro de mis intereses	94	13%	49	7%	20%
3. La formación no es reconocida en la promoción/plan de carrera	35	5%	50	7%	12%
4. La experiencia que tengo como docente resulta suficiente	21	3%	12	1%	4%
5. Los conocimientos pedagógicos son innecesarios para mi trabajo	3	1%	1	0%	1%
Total	-	54%	-	46%	100%



**Figura 29 - Razones de la NO participación en las acciones de formación**

La razón principal es la falta tiempo y la sobrecarga de trabajo, seguida de la falta de interés por los temas y la falta de reconocimiento de la formación.

Las razones menos seleccionadas han sido: “experiencia suficiente como docente” y “los conocimientos pedagógicos son innecesarios para mi trabajo”. De este modo, entendemos que buena parte del profesorado asume la necesidad de los conocimientos pedagógicos y, al contrario de lo que se suele pensar, ellos demuestran no estar convencidos de que solamente su experiencia docente sea suficiente para justificar la no participación en las acciones formativas.

En el análisis de las razones de la no participación en función del sexo, no ha habido diferencias muy significativas entre los grupos, de modo que la falta de tiempo es la razón principal tanto para hombres como para mujeres.

En el análisis de contenido del campo abierto, observamos que en la formación se encuentran más obstáculos que motivaciones, ya que las razones por las cuales los profesores no participan son múltiples y complejas. Por esto, fue necesario sintetizar y agrupar las “desmotivaciones” en dos grupos: obstáculos principales y obstáculos secundarios. Dado de que las alegaciones de los docentes eran comunes en ambos contextos estudiados, realizamos un análisis de contenido conjunto, cuyos resultados están sintetizados en la tabla n.58:

**Tabla 58 - Obstáculos de la participación en la formación**

<p><b>Obstáculos principales</b></p>	<p><i>Falta de oferta, difusión y de información:</i> muchos se quejan de que no les llega información de cursos de formación en su área;</p> <p><i>Actividades muy teóricas y poco objetivas:</i> muchos profesionales ven las actividades como poco pertinentes para su área y que raramente son efectivas en la realidad;</p> <p><i>Falta de tiempo y de disponibilidad para ir a los locales de formación:</i> esto debe al exceso de tareas que los docentes son llamados a cumplir y al hecho de que muchas universidades son multi-campus, lo que hace difícil participar presencialmente de las acciones;</p> <p><i>Faltan acciones de formación específicas:</i> que se ajusten a los intereses de las diferentes áreas del conocimiento;</p> <p><i>Acciones repetitivas, poco interesantes y poco pertinentes:</i> pues no se ajustan a los intereses de los participantes.</p>
<p><b>Obstáculos secundarios</b></p>	<p><i>Desánimo:</i> muchos docentes se han cansado con la falta de cambios sustantivos y con la resistencia de otros colegas, por esto intentan renovar su práctica por sí mismos;</p> <p><i>Falta de sistematización e institucionalización:</i> algunos consideran que faltan incentivos de la institución para que los profesores participen;</p> <p><i>Acciones de formación pedagógica muy teóricas y dogmáticas:</i> pues muchas veces las innovaciones presentadas se muestran poco prácticas y poco cuestionables.</p>

De este modo, en las respuestas abiertas, detectamos otras motivaciones y obstáculos: parte de las motivaciones están ligadas al compromiso desinteresado de aprender las novedades en el campo, mejorar su tarea docente, reflexionar sobre la práctica e intercambiar experiencias; otra parte está muy relacionada con motivos extrínsecos, es decir, propios de las reformas políticas educativas en vigor, como la influencia de los cambios metodológicos y la preocupación por el desempeño en la evaluación docente, así como el reconocimiento de los puntos/tramos para la evolución en la carrera.

### **9.3.3 Posicionamiento del profesorado con respecto al papel de la universidad y de la formación**

Los ítems 14 y 15 del cuestionario solicitaban que los docentes se posicionaran entre distintas afirmaciones/visiones sobre el papel de las universidades y de la formación. Como trabajado en el marco teórico y en el diseño metodológico de esta investigación, los posicionamientos estaban divididos entre una postura más “técnico-instrumental” (representada por el número 1) y un posicionamiento más cercano a la lógica “crítico-emancipadora” (representado por el número 6). A continuación, presentamos los resultados de la comparación de medias y su grado de significación en función de las diferentes características de la muestra (región, sexo, área del conocimiento, etc.).

### 9.3.3.1 Análisis de las variables en función de la región

La tabla n.59 indica el posicionamiento del profesorado sobre el papel de las universidades:

Tabla 59 - Posicionamiento sobre el papel de la universidad según la región

Posicionamiento sobre el papel de la Universidad	SP	CAT	Sig.	Dif.
<b>A</b> 1: Formar profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo; 6: Formar personas con una visión amplia y crítica de la sociedad	4,91	4,34	,000	1>2
<b>B</b> 1: Formar trabajadores de acuerdo con el perfil competencial requerido por las empresas; 6: Formar especialistas de alto nivel en las diversas áreas del conocimiento	4,99	4,52	,000	1>2
<b>C</b> 1: Formar las élites dirigentes; 6: Formar profesionales comprometidos con la transformación social	5,45	5,07	,000	1>2

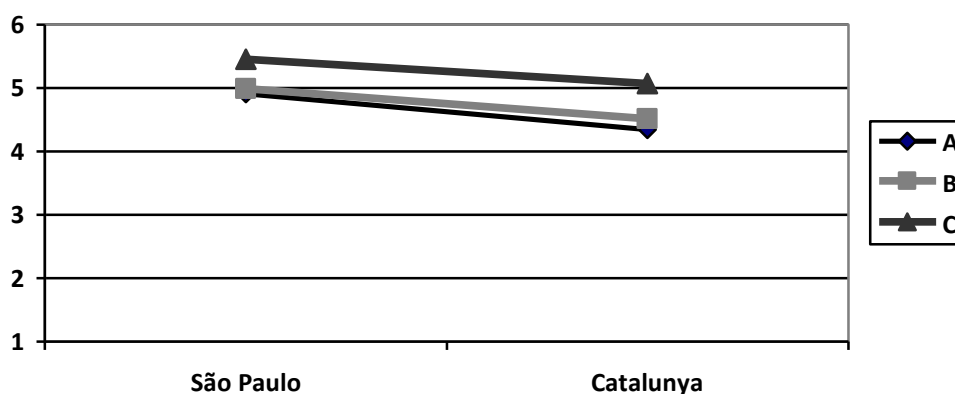


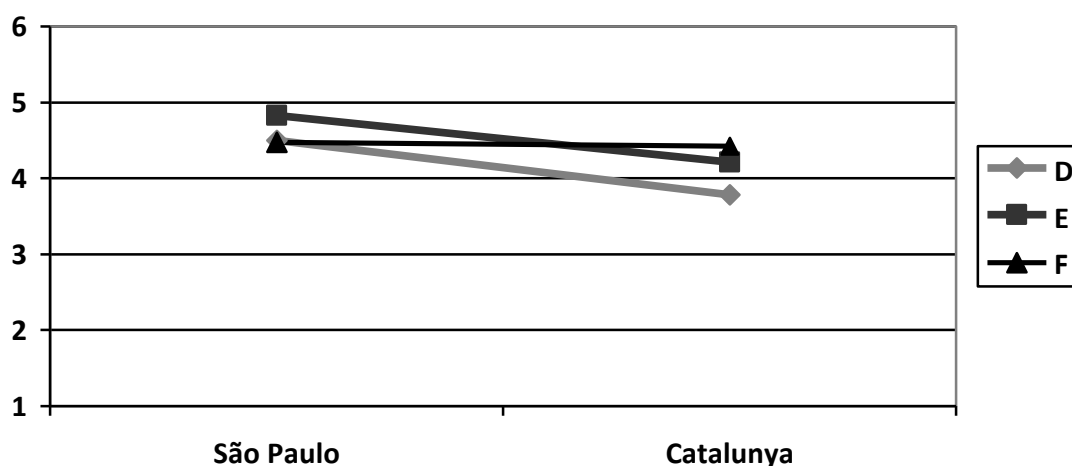
Figura 30 – Posicionamiento en cuanto al papel de la universidad según la región

Considerando la media de las respuestas, el posicionamiento del profesorado de ambos contextos sobre el papel de las universidades está más propenso a la posición 6 (perspectiva crítico-emancipadora). Asimismo las diferencias entre las medias de ambas regiones son significativas, pues en las universidades paulistas el grado de posicionamiento hacia esta visión es mayor que en Catalunya.

Cuando preguntamos sobre la finalidad de los procesos formativos en el ámbito de las universidades, obtuvimos las siguientes medias:

**Tabla 60 - Posicionamiento en cuanto al papel de la formación según la región**

Posicionamiento sobre el papel de la Formación	SP	CAT	Sig.	Dif.
<b>D</b> 1: Promover el desarrollo y aplicación de competencias en situaciones prácticas-laborales; 6: Promover la reflexión sobre los conocimientos de las diferentes áreas científicas	4,5	3,78	,000	1>2
<b>E</b> 1: Promover la empleabilidad y la competitividad de los estudiantes; 6: Promover el desarrollo integral de las personas	4,83	4,21	,000	1>2
<b>F</b> 1: Promover el espíritu empresarial en los estudiantes; 6: Promover la reflexión crítica sobre la realidad social, económica, cultural, política...	4,47	4,42		



**Figura 31 - Posicionamiento en cuanto al papel de la formación según la región**

Aquí existe una tendencia parecida al ítem anterior, pues las puntuaciones situadas en la mitad superior del gráfico indican que están más propensas a una perspectiva crítico-emancipadora de la formación. Sin embargo las medias, que oscilan entre 3,8 y 4,8, indican que la posición de los docentes es más intermedia o menos radical que antes. Esto quiere decir que parte de los docentes cree en la posibilidad de promover la reflexión sobre los conocimientos de las diferentes áreas y, a la vez, promover el desarrollo y aplicación de competencias; o también que es posible conciliar la formación para el desarrollo integral de las personas y para la empleabilidad y la competitividad; además que es posible promover la reflexión crítica sobre la realidad y al mismo tiempo el espíritu empresarial de los estudiantes.

Aquí también los docentes de las universidades paulistas suelen puntuar más hacia la posición “6” que los docentes de las universidades catalanas.



### 9.3.3.2 Análisis de las variables en función del sexo

En el análisis del posicionamiento en función del sexo de los participantes, observamos algunas diferencias significativas:

Tabla 61 - Posicionamiento sobre el papel de las universidades en función del sexo

Posicionamiento sobre el Papel de las Universidades	M	H	Sig.	Dif.
<b>A</b> 1: Formar profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo; 6: Formar personas con una visión amplia y crítica de la sociedad	4,81	4,47	,001	1>2
<b>B</b> 1: Formar trabajadores de acuerdo con el perfil competencial requerido por las empresas; 6: Formar especialistas de alto nivel en las diversas áreas del conocimiento	4,91	4,61	,002	1>2
<b>C</b> 1: Formar las élites dirigentes; 6: Formar profesionales comprometidos con la transformación social	5,40	5,15	,003	1>2

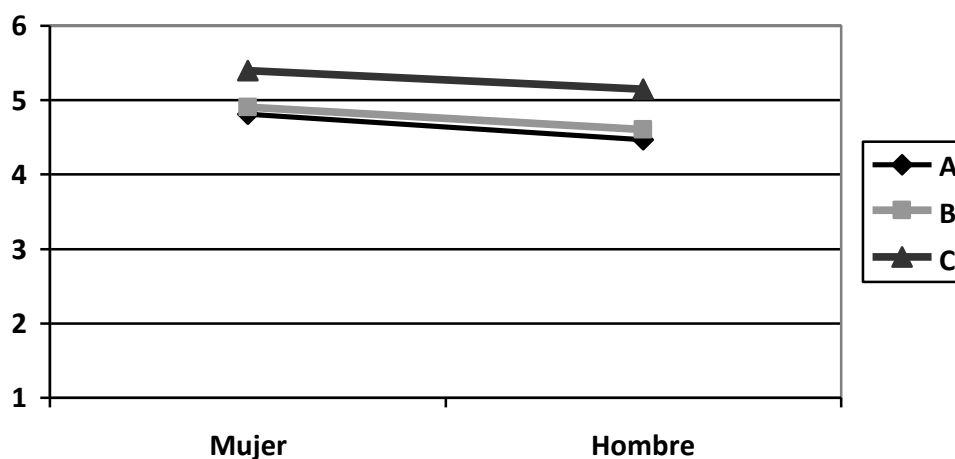


Figura 32 - Posicionamiento sobre el papel de las universidades en función del sexo

La figura n.32 nos permite entender que estas diferencias se dan principalmente por el hecho de que las mujeres puntúan más hacia la posición “6” que los hombres.

El posicionamiento de los/las docentes respecto al papel de la formación sigue esta misma tendencia:

Tabla 62 - Posicionamiento sobre el papel de la formación en función del sexo

Posicionamiento sobre el Papel de la Formación	M	H	Sig.	Dif.
<b>D</b> 1: Promover el desarrollo y aplicación de competencias en situaciones prácticas-laborales; 6: Promover la reflexión sobre los conocimientos de las diferentes áreas científicas	4,25	4,06		
<b>E</b> 1: Promover la empleabilidad y la competitividad de los estudiantes; 6: Promover el desarrollo integral de las personas	4,65	4,41	,014	1>2
<b>F</b> 1: Promover el espíritu empresarial en los estudiantes; 6: Promover la reflexión crítica sobre la realidad social, económica, cultural, política...	4,65	4,25	,000	1>2

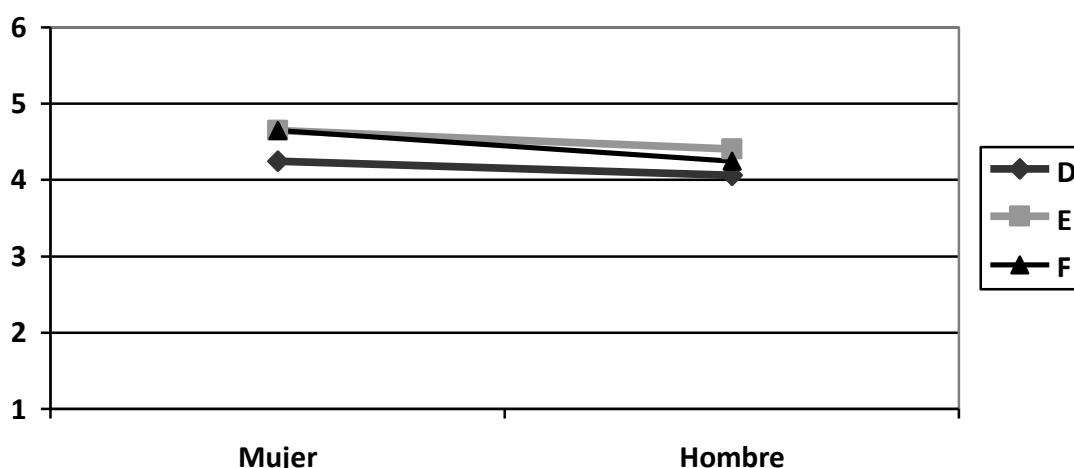


Figura 33 - Posicionamiento sobre el papel de la formación en función del sexo

Vemos que las mujeres siguen puntuando más que los hombres, es decir, su visión tiende más a una perspectiva crítico-emancipadora de la formación. De todos modos, cuando se hablaba de la formación, las puntuaciones eran un poco más bajas que las anteriores, lo que nos permite deducir que, en este caso, su visión se apoya mucho en la idea de una formación crítico-emancipadora pero considerando también la importancia de una formación técnico-instrumental, apuntando hacia un posible equilibrio entre ambas visiones.

### 9.3.3.3 Análisis de las variables en función del área del conocimiento

Aplicando el análisis de varianza (ANOVA), vemos que hay diferencias significativas en el posicionamiento del profesorado según el área de conocimiento:

Tabla 63 - Posicionamiento sobre el papel de las universidades en función del área del conocimiento

Posicionamiento sobre el Papel de las Universidades		1 Hum	2 Exp	3 Bio/Sa	4 Soc	5 Otra	Sig.	Dif.
A	1: Formar profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo;	5,17	4,27	4,69	4,74	4,46	,000	1>2, 3,4,5 4>2
	6: Formar personas con una visión amplia y crítica de la sociedad							
B	1: Formar trabajadores de acuerdo con el perfil competencial requerido por las empresas;	5,19	4,45	4,82	4,78	5	,000	2<4, 5
	6: Formar especialistas de alto nivel en las diversas áreas del conocimiento							
C	1: Formar las élites dirigentes;	5,54	5,2	5,22	5,16	5,46		
	6: Formar profesionales comprometidos con la transformación social							

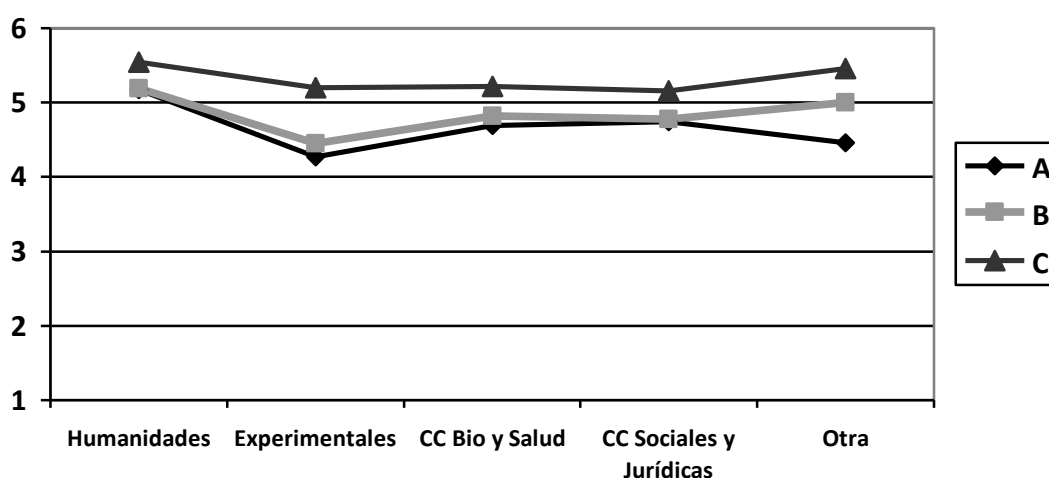


Figura 34 - Posicionamiento sobre el papel de las universidades en función del área del conocimiento

Como vemos en la figura n.34, esto ocurrió porque el profesorado de áreas experimentales y de la salud puntúan más bajo que el profesorado de humanidades, sociales y jurídicas.

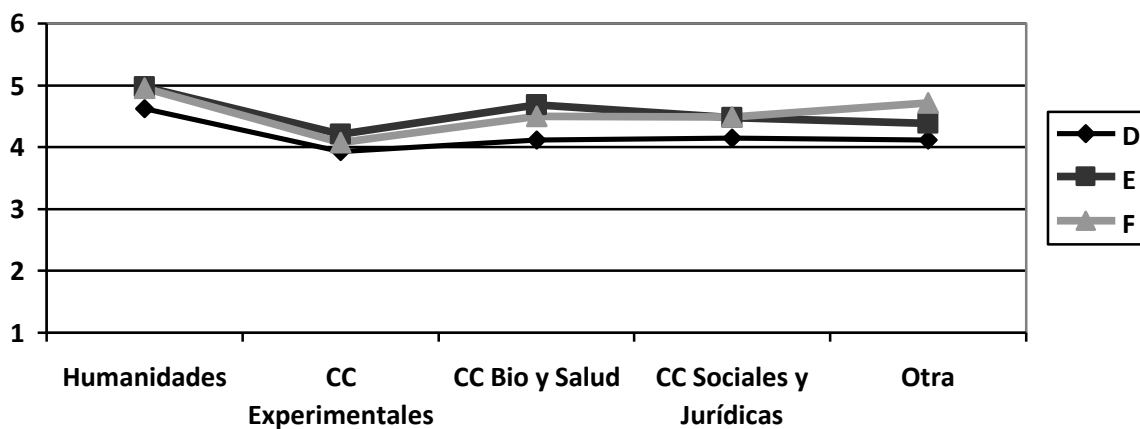
En las asertivas del ítem “C” sobre el papel de la universidad, hubo mayor consenso entre los participantes, ya que todas las áreas han puntuado por encima de 5, es decir que la mayoría opina que el papel de la universidad sea “formar profesionales

comprometidos con la transformación social”, de modo que las diferencias son menos significativas en este caso.

Veamos el posicionamiento de los participantes en cuanto al papel de la formación:

**Tabla 64 - Posicionamiento sobre el papel de la formación en función del área del conocimiento**

Posicionamiento sobre el Papel de la Formación		1	2	3	4	5	Sig.	Dif
		Hum	Exp	Salud	Soc	Otra		
D	1: Promover el desarrollo y aplicación de competencias en situaciones prácticas-laborales; 6: Promover la reflexión sobre los conocimientos de las diferentes áreas científicas	4,62	3,93	4,12	4,15	4,12	,000	1>2,3,4,5
E	1: Promover la empleabilidad y la competitividad de los estudiantes; 6: Promover el desarrollo integral de las personas	4,97	4,21	4,69	4,48	4,38	,000	1,3>2,4,5
F	1: Promover el espíritu empresarial en los estudiantes; 6: Promover la reflexión crítica sobre la realidad social, económica, cultural, política...	4,95	4,07	4,5	4,49	4,72	,000	1>2,3,4



**Figura 35 - Posicionamiento sobre el papel de la formación en función del área del conocimiento**

La tendencia aquí también es coherente con el posicionamiento respecto al papel de las universidades: los docentes del área de humanidades puntúan más hacia 6 que los docentes de las áreas experimentales. En el caso de las asertivas “E”, es interesante observar que los docentes del área de ciencias biológicas y de la salud puntúan más hacia 6 que los docentes de ciencias sociales y jurídicas, es decir, éstos últimos están más convencidos de que la formación debe promover el desarrollo integral de las personas, no necesariamente vinculado con las ideas de empleabilidad y competitividad.

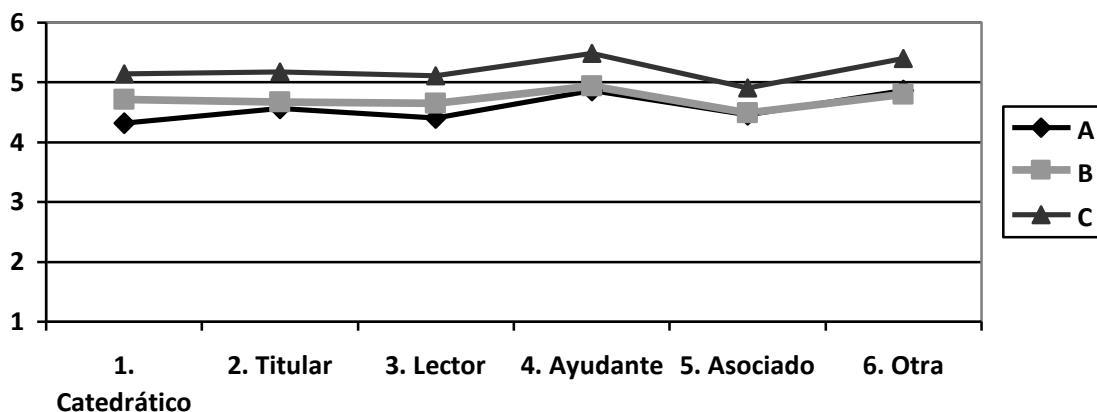
A través de la figura n.35 se puede observar con mayor claridad que los docentes de las ciencias experimentales y de otras áreas presentan medias de puntuación más bajas (entre 4,27 y 4,46) los de ciencias de la salud y ciencias sociales y jurídicas están un poco más arriba (4,69 y 4,73) y los de humanidades son los que se posicionan más alto en la escala, alcanzando 5,17 de media. Esto quiere decir que estos últimos están más convencidos de que las universidades deben “*formar personas con una visión amplia y crítica de la sociedad*”, mientras que los demás piensan que estas deben considerar también la idea de “*formar profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo*”.

### 9.3.3.4 Análisis de las variables en función de la categoría profesional

Las pruebas estadísticas también nos han permitido verificar diferencias significativas en el posicionamiento de los docentes según su categoría profesional.

Tabla 65 - Posicionamiento respecto al papel de las universidades en función de la categoría profesional

	Posicionamiento sobre el Papel de las Universidades	1	2	3	4	5	6	Sig.	Dif
		Cat	Tit	Lec	Ayu	Aso	Otra		
A	1: Formar profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo; 6: Formar personas con una visión amplia y crítica de la sociedad	4,32	4,57	4,41	4,87	4,46	4,87	,004	1<4,6
B	1: Formar trabajadores de acuerdo con el perfil competencial requerido por las empresas; 6: Formar especialistas de alto nivel en las diversas áreas del conocimiento	4,71	4,67	4,65	4,94	4,49	4,80		
C	1: Formar las élites dirigentes; 6: Formar profesionales comprometidos con la transformación social	5,14	5,18	5,11	5,49	4,91	5,4	,003	5<4,6

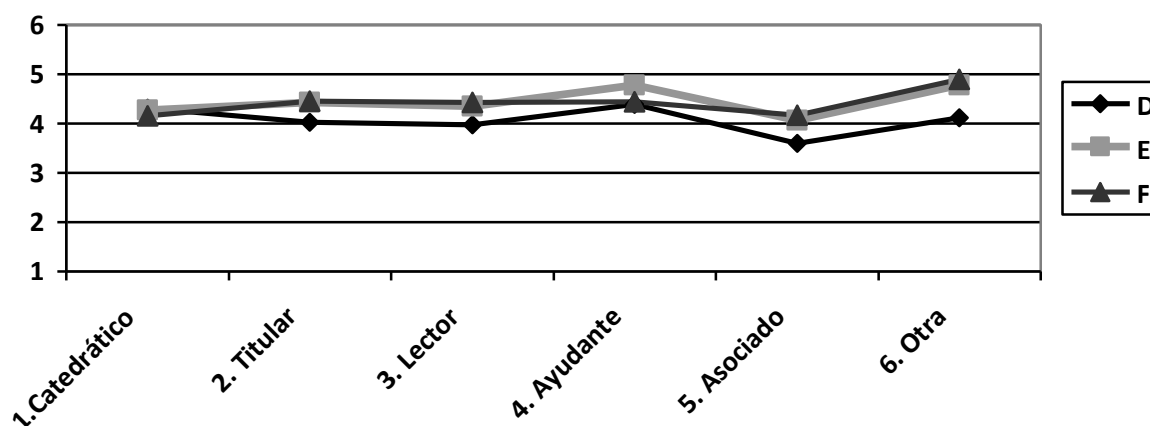


**Figura 36 - Posicionamiento respecto al papel de las universidades en función de la categoría profesional**

Aunque las tendencias de puntuación entre los ítems sean bastante similares, los docentes puntúan variablemente según su categoría: las diferencias más significativas dicen respecto a los ítems A y C, donde los docentes de nivel 4 y 6 puntúan más alto que los demás.

**Tabla 66 - Posicionamiento respecto al papel de la formación en función de la categoría profesional**

Posicionamiento sobre el Papel de la Formación	1	2	3	4	5	6	Sig.	Dif
	Cat	Tit	Lec	Ayu	Aso	Otra		
D 1: Promover el desarrollo y aplicación de competencias en situaciones prácticas-laborales; 6: Promover la reflexión sobre los conocimientos de las diferentes áreas científicas	4,31	4,03	3,98	4,39	3,6	4,12	,006	5<1,4,6
E 1: Promover la empleabilidad y la competitividad de los estudiantes; 6: Promover el desarrollo integral de las personas	4,27	4,43	4,35	4,78	4,06	4,78	,001	1,5<4,6
F 1: Promover el espíritu empresarial en los estudiantes; 6: Promover la reflexión crítica sobre la realidad social, económica, cultural, política...	4,15	4,46	4,43	4,44	4,17	4,9	,026	6>1,2,3,4,5



**Figura 37 - Posicionamiento respecto al papel de la formación en función de la categoría profesional**

Los profesores asociados (nivel 5), categoría exclusiva en las universidades catalanas, puntúan menos en el ítem D, de modo que para ellos está más claro que la formación debe promover “el desarrollo de competencias aplicables al contexto laboral” algo que incluso está relacionado con su papel como docentes, cuya actividad profesional principal es ejercida fuera de la universidad. Por otro lado, la media de catedráticos y titulares supera el valor 4, estando por lo tanto más conformes con la idea de promover el desarrollo integral de las personas. Los docentes de otras categorías (nivel 6) puntúan

más alto en el ítem F, es decir, están más convencidos de que la formación debe “promover la reflexión crítica sobre la realidad social, económica, cultural, política”.

### 9.3.3.5 Análisis de las variables en función de la gestión

En cuanto al análisis del posicionamiento en función del ejercicio de la gestión vemos que las diferencias son poco significativas en la mayor parte de los ítems, destacándose una posición más alta de los docentes que ejercen algún cargo de gestión en los ítems C y D.

Tabla 67 - Posicionamiento respecto al papel de las universidades en función del ejercicio de la gestión

	Posicionamiento sobre el Papel de las Universidades	Ejerce gestión	No ejerce gestión	Sig.	Dif.
<b>A</b>	1: Formar profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo; 6: Formar personas con una visión amplia y crítica de la sociedad	4,67	4,62		
<b>B</b>	1: Formar trabajadores de acuerdo con el perfil competencial requerido por las empresas; 6: Formar especialistas de alto nivel en las diversas áreas del conocimiento	4,75	4,76		
<b>C</b>	1: Formar las élites dirigentes; 6: Formar profesionales comprometidos con la transformación social	5,40	5,19	0,012	1>2

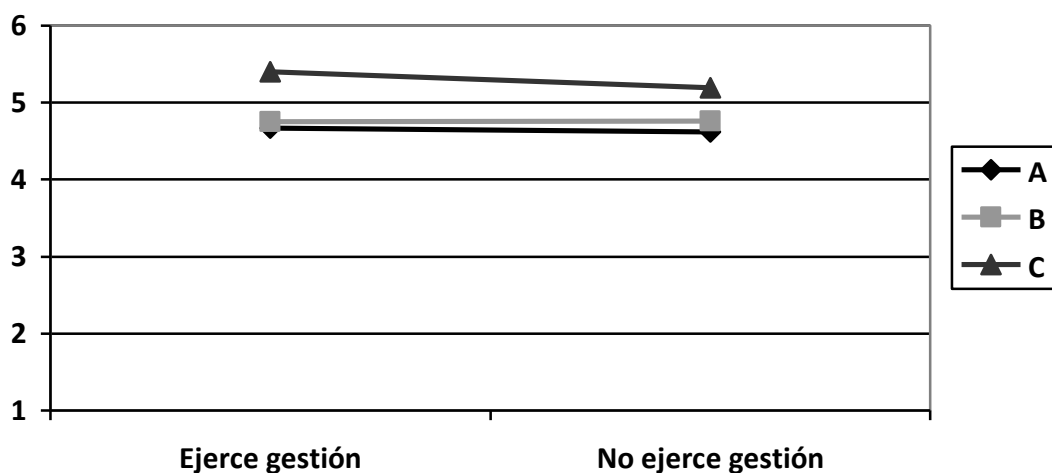


Figura 38 - Posicionamiento respecto al papel de las universidades en función del ejercicio de la gestión

Esto quiere decir que los docentes con encargo de gestión creen en mayor medida que las universidades deben formar profesionales comprometidos con la transformación social.

Tabla 68 - Posicionamiento respecto al papel de la formación en función del ejercicio de la gestión

Posicionamiento sobre el Papel de la Formación	Ejerce gestión	No ejerce gestión	Sig.	Dif.
<b>D</b> 1: Promover el desarrollo y aplicación de competencias en situaciones prácticas-laborales; 6: Promover la reflexión sobre los conocimientos de las diferentes áreas científicas	4,33	4,04	,007	1>2
<b>E</b> 1: Promover la empleabilidad y la competitividad de los estudiantes; 6: Promover el desarrollo integral de las personas	4,65	4,45		
<b>F</b> 1: Promover el espíritu empresarial en los estudiantes; 6: Promover la reflexión crítica sobre la realidad social, económica, cultural, política...	4,48	4,42		

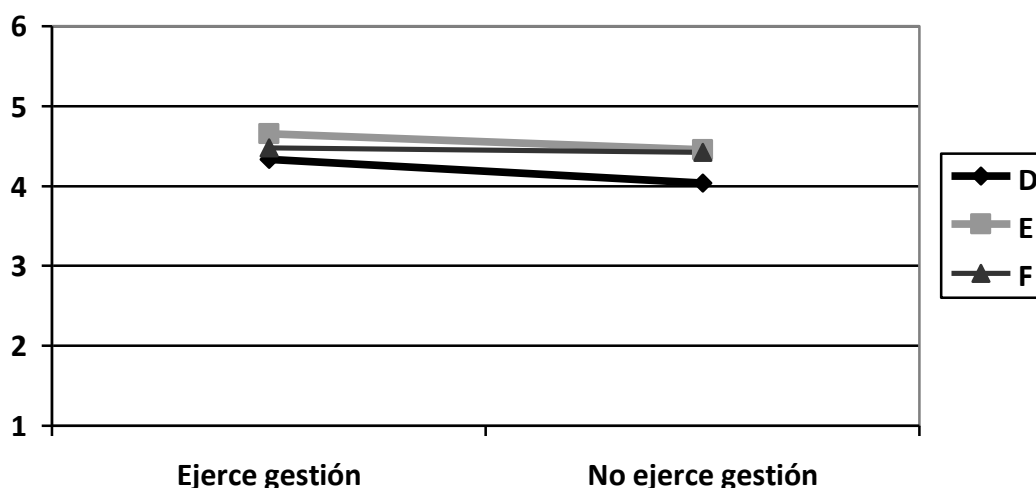


Figura 39 - Posicionamiento respecto al papel de la formación en función del ejercicio de la gestión

Con respecto al papel de la formación, los docentes que ejercen gestión consideran en mayor medida que la formación debe “promover la reflexión sobre los conocimientos de las diferentes áreas”, pero sin ignorar el “desarrollo y aplicación de competencias en situaciones práctico-laborales concretas.”



### 9.3.4 Opinión del profesorado sobre la formación: situación real vs. ideal

Los ítems 16 a 25 del cuestionario demandaban la opinión de los docentes sobre algunos aspectos de las acciones de formación referentes a las directrices y orientación de las acciones, contenidos, formatos, propósitos, etc. Además, solicitaba que ellos indicaran en qué medida cada una de las afirmaciones/situaciones eran REALES o percibidas en su universidad y en qué medida serían IDEALES o deseables, desde su punto de vista. A continuación serán presentados los resultados de la comparación de medias y nivel de significación en función de las características de la muestra.

#### 9.3.4.1 Análisis de las variables en función de la región

El análisis de la opinión de los docentes sobre diferentes aspectos de las acciones de formación revélanos algunas diferencias importantes en función de la región:

**Tabla 69 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función de la región**

Las acciones de formación del profesorado universitario	Sit.	CAT	SP	Sig.	Dif.
1. Se basan en los principios establecidos por las organizaciones internacionales y transnacionales	REAL	2,77	2,60	,012	1>2
	IDEAL	3,52	3,22	,000	1>2
2. Promueven las competencias necesarias para los docentes en la sociedad del conocimiento	REAL	2,94	2,46	,000	1>2
	IDEAL	4,21	3,95	,000	1>2
3. Promueven la instrumentalización del profesorado en las destrezas necesarias para la enseñanza	REAL	3,06	2,36	,000	1>2
	IDEAL	4,15	3,81	,000	1>2
4. Son procesos cortos, como píldoras formativas	REAL	3,59	2,92	,000	1>2
	IDEAL	3,06	2,60	,000	1>2
5. Tratan de temas prácticos y fáciles de aplicar en el aula	REAL	3,08	2,43	,000	1>2
	IDEAL	4,14	3,59	,000	1>2
6. Se basan en las necesidades de los docentes y de la comunidad académica	REAL	3,01	2,48	,000	1>2
	IDEAL	4,27	3,89	,000	1>2
7. Promueven el replanteamiento de las concepciones acerca de la enseñanza	REAL	2,86	2,55		
	IDEAL	4,15	4,07		
8. Promueven el desarrollo profesional docente	REAL	2,94	2,48	,000	1>2
	IDEAL	4,18	4,06	,000	1>2
9. Son procesos amplios y continuos	REAL	2,53	2,25	,000	1>2
	IDEAL	3,95	3,98		
10. Tratan de profundizar en los conceptos relacionados con la docencia, evaluación, proyecto pedagógico, etc.	REAL	3,20	3,40	,000	1<2
	IDEAL	4,08	3,94	,018	1>2

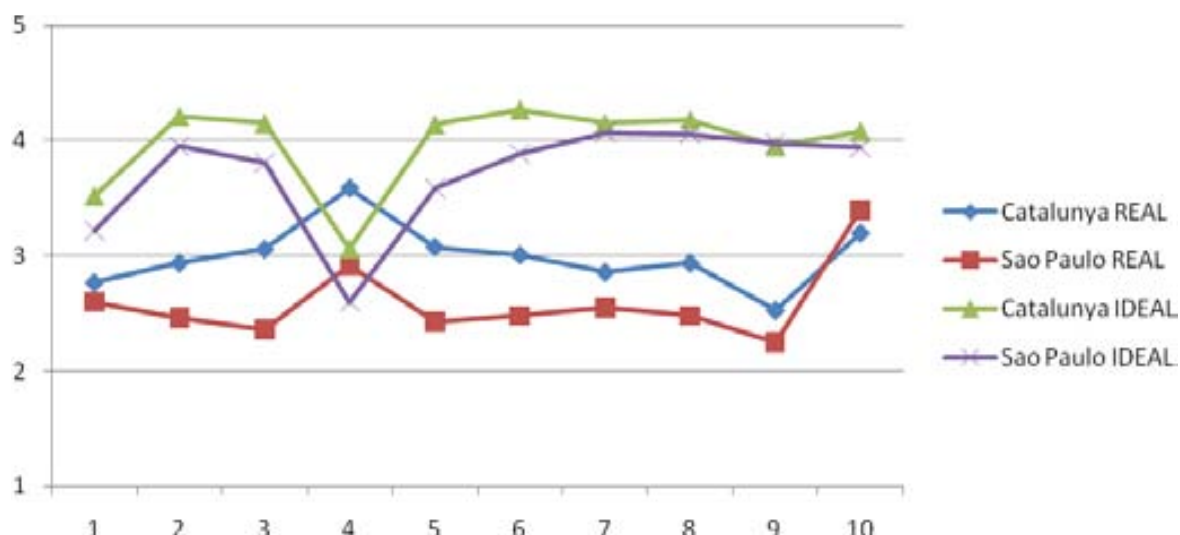


Figura 40 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función de la región

Son muy evidentes las diferencias entre situación real e ideal tanto en la comparación intra-grupo (situación real e ideal entre docentes de una misma región) como en tre-grupos (docentes de las universidades catalanas y paulistas).

La figura n.40 muestra las medias de las respuestas proporcionadas por los docentes para clasificar la situación real e ideal de ambos contextos. Tales puntuaciones convergen en varios puntos, siendo un poco más “dispersa” las medias relacionadas a la situación real que las medias relativas a la situación ideal.

El ítem número 4 es el único caso en que las medias relacionadas a la situación “ideal” están por debajo de la situación “real” en ambos contextos, lo que nos permite afirmar que los docentes no están satisfechos con la realidad de una formación basada en procesos cortos, como píldoras formativas. Este punto puede ser contrastado con la afirmación de número 9, donde ellos destacan la necesidad de que la formación sea basada en procesos amplios y continuos.

Para los docentes de las universidades paulistas, la realidad de la formación no se centra tanto en la promoción de las competencias requeridas para la sociedad del conocimiento (ítem 2), además de ser poco práctica (ítem 5) y poco instrumental (ítem 3) en relación a lo que ocurre en las universidades catalanas, según la opinión de sus docentes.

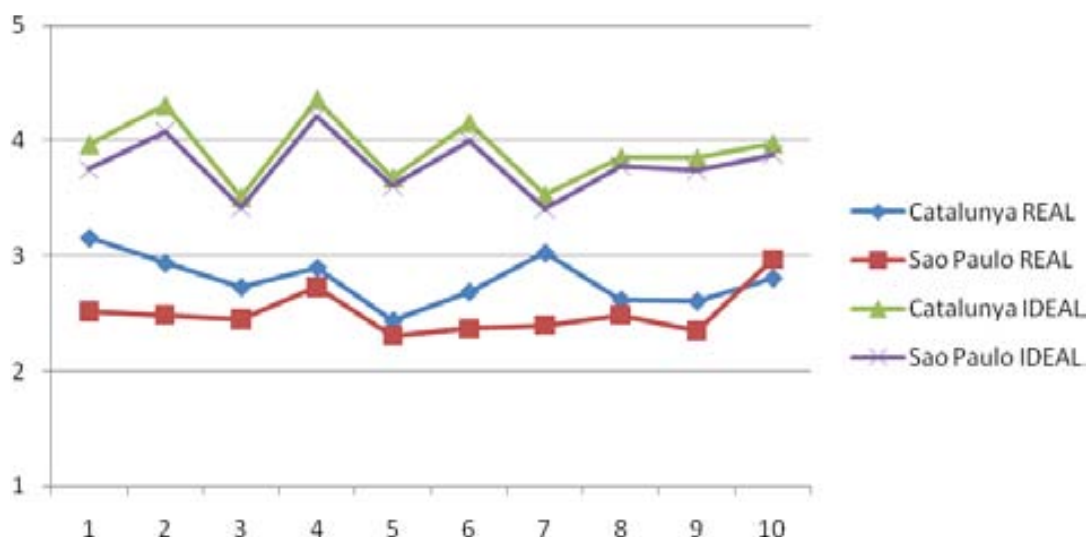
La figura muestra también que la situación real de la formación en las universidades catalanas se basa en mayor proporción en las necesidades de la comunidad académica. En las universidades paulistas los docentes afirman que la formación actual profundiza más en conceptos relacionados con la docencia, evaluación, proyecto pedagógico, etc., no obstante esto podría ser intensificado en ambos contextos.

De la misma forma, también preguntamos su opinión sobre algunos de los aspectos relacionados al éxito de la formación, los cuales identificamos previamente por medio

del análisis documental y de los datos recogidos por medio de las entrevistas. La tabla n.70 indica las medias para ambas situaciones (real e ideal) y los niveles de significación y de diferencia para varianzas iguales.

**Tabla 70 - Opinión de los docentes sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la región**

El éxito de los procesos de formación del profesorado universitario está en conseguir que...	Sit.	CAT	SP	Sig.	Dif.
1. los profesores se actualicen en cuanto a las herramientas tecnológicas útiles a su trabajo	REAL	3,16	2,52	,000	1>2
	IDEAL	3,97	3,75	,000	1>2
2. los profesores reflexionen y transformen su propia práctica	REAL	2,94	2,49	,000	1>2
	IDEAL	4,31	4,08	,000	1>2
3. los profesores sean mejor evaluados externamente	REAL	2,73	2,45	,000	1>2
	IDEAL	3,51	3,42		
4. los resultados de aprendizaje de los alumnos sean mejores	REAL	2,90	2,73	,010	1>2
	IDEAL	4,36	4,21	,006	1>2
5. los profesores investiguen y publiquen las evidencias de las innovaciones que hacen en la docencia	REAL	2,44	2,31		
	IDEAL	3,68	3,61		
6. los profesores participen activa y críticamente de su proceso de formación	REAL	2,69	2,37	,000	1>2
	IDEAL	4,16	4,00	,008	1>2
7. los profesores se adapten a las reformas educativas	REAL	3,03	2,40	,000	1>2
	IDEAL	3,53	3,41		
8. la formación sea más que cursos, considerando que hay otros momentos formativos en la carrera docente universitaria	REAL	2,62	2,49	,045	1>2
	IDEAL	3,86	3,78		
9. la formación sea considerada en las políticas de acceso, evaluación y promoción del profesorado	REAL	2,61	2,35	,001	1>2
	IDEAL	3,85	3,74		
10. los profesores tengan mayor autonomía en el desarrollo de sus funciones	REAL	2,81	2,97	,025	1<2
	IDEAL	3,98	3,88		



**Figura 41 - Opinión de los docentes sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la región**

Es interesante observar que las puntuaciones dadas por los docentes siguen tendencias similares, sobre todo con relación al ideal de la formación. En cuanto a los aspectos relacionados a la realidad, vemos que en las universidades catalanas la formación se centra regularmente en la actualización tecnológica y en la adaptación a las reformas educativas, algo que no es tan impulsado por la política de formación de las universidades paulistas. Por otro lado, en éstas últimas se busca potenciar más la autonomía docente, aunque este aspecto merezca ser incrementado en ambos contextos.

Las puntuaciones más altas para la situación “ideal” indican la necesidad sentida por los docentes de desarrollar principalmente tres cuestiones para que los procesos formativos logren éxito: potenciar la reflexión y transformación de la práctica docente, promover la mejora significativa de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y permitir que los profesores participen activa y críticamente de su proceso de formación.

### 9.3.4.2 Análisis de las variables en función del sexo

A seguir presentamos los resultados del “T test” que compara las medias de las respuestas de los docentes con relación a la situación real e ideal de la formación en función del sexo:

**Tabla 71 - Opinión de los docentes sobre la formación en función del sexo**

<b>Las acciones de formación del profesorado universitario</b>	<b>Sit.</b>	<b>CAT</b>	<b>SP</b>	<b>Sig.</b>	<b>Dif.</b>
1. Se basan en los principios establecidos por las organizaciones internacionales y transnacionales	REAL	2,68	2,68		
	IDEAL	3,4	3,33		
2. Promueven las competencias necesarias para los docentes en la sociedad del conocimiento	REAL	2,71	2,66		
	IDEAL	4,13	4,02		
3. Promueven la instrumentalización del profesorado en las destrezas necesarias para la enseñanza	REAL	2,68	2,71		
	IDEAL	4,04	3,91	,028	1>2
4. Son procesos cortos, como píldoras formativas	REAL	3,24	3,24		
	IDEAL	2,77	2,87		
5. Tratan de temas prácticos y fáciles de aplicar en el aula	REAL	2,73	2,75		
	IDEAL	3,94	3,77	,009	1>2
6. Se basan en las necesidades de los docentes y de la comunidad académica	REAL	2,76	2,7		
	IDEAL	4,13	4,01		
7. Promueven el replanteamiento de las concepciones acerca de la enseñanza	REAL	2,66	2,74		
	IDEAL	4,20	4,01	,001	1>2
8. Promueven el desarrollo profesional docente	REAL	2,77	2,63	,029	1>2
	IDEAL	4,19	4,04	,009	1>2
9. Son procesos amplios y continuos	REAL	2,40	2,37		
	IDEAL	4,06	3,88	,004	1>2
10. Tratan de profundizar en los conceptos relacionados con la docencia, evaluación, proyecto pedagógico, etc.	REAL	2,81	2,76		
	IDEAL	4,15	3,86	,000	1>2

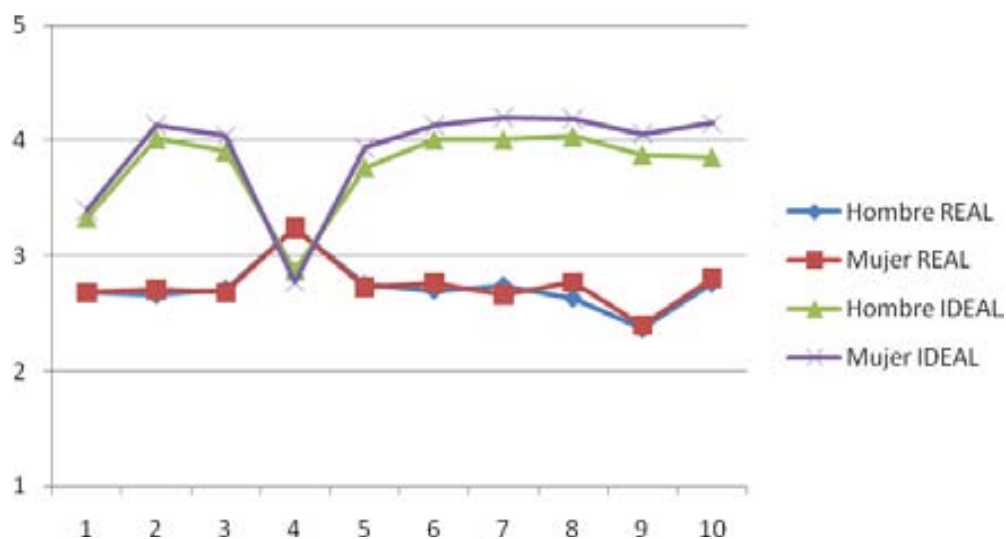


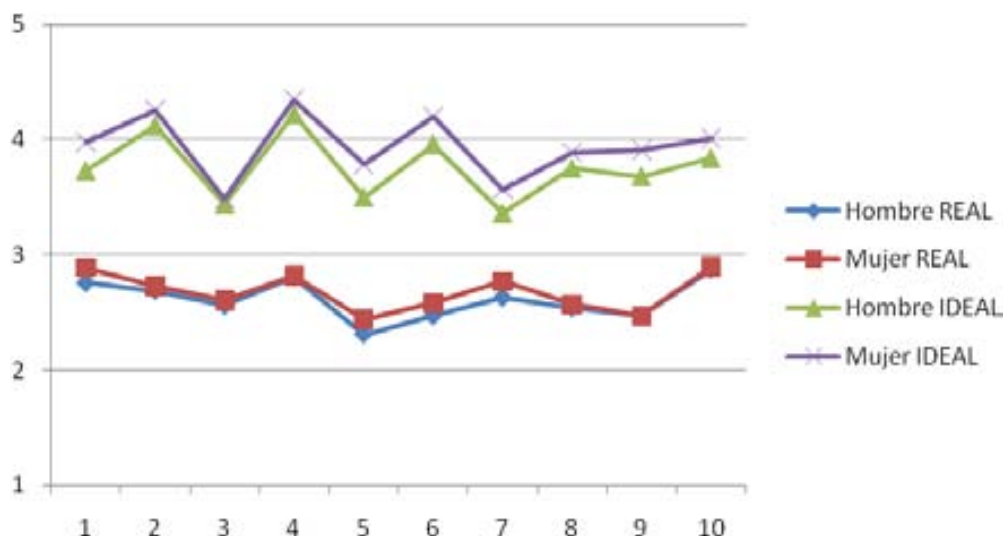
Figura 42 - Opinión de los docentes sobre la formación en función del sexo

En la figura n. 42 vemos que mujeres y hombres opinan de modo muy similar cuando cuestionados sobre la situación real de la formación en sus instituciones, con apenas un punto de mayor divergencia: las mujeres consideran que la formación actual promueve un poco más el desarrollo profesional docente que los hombres. Por lo general, observamos que los hombres son menos exigentes que las mujeres en muchos puntos relacionados a la situación ideal de la formación, a pesar de la tendencia ser la misma para ambos sexos.

A continuación presentamos las medias de las valoraciones relacionadas al éxito de los procesos formativos en función del sexo:

**Tabla 72 - Opinión de los docentes sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función del sexo**

El éxito de los procesos de formación del profesorado universitario está en conseguir que...	Sit.	M	H	Sig.	Dif.
1. los profesores se actualicen en cuanto a las herramientas tecnológicas útiles a su trabajo	REAL	2,89	2,76	,045	1>2
	IDEAL	3,98	3,73	,000	1>2
2. los profesores reflexionen y transformen su propia práctica	REAL	2,73	2,69		
	IDEAL	4,26	4,12	,008	1>2
3. los profesores sean mejor evaluados externamente	REAL	2,61	2,56		
	IDEAL	3,49	3,44		
4. los resultados de aprendizaje de los alumnos sean mejores	REAL	2,82	2,81		
	IDEAL	4,35	4,22	,020	1>2
5. los profesores investiguen y publiquen las evidencias de las innovaciones que hacen en la docencia	REAL	2,44	2,31		
	IDEAL	3,79	3,50	,000	1>2
6. los profesores participen activa y críticamente de su proceso de formación	REAL	2,58	2,47		
	IDEAL	4,20	3,96	,000	1>2
7. los profesores se adapten a las reformas educativas	REAL	2,77	2,63	,033	1>2
	IDEAL	3,57	3,36	,006	1>2
8. la formación sea más que cursos, considerando que hay otros momentos formativos en la carrera docente	REAL	2,57	2,54		
	IDEAL	3,89	3,75	,026	1>2
9. la formación sea considerada en las políticas de acceso, evaluación y promoción del profesorado	REAL	2,47	2,47		
	IDEAL	3,91	3,68	,001	1>2
10. los profesores tengan mayor autonomía en el desarrollo de sus funciones	REAL	2,90	2,88		
	IDEAL	4,01	3,84	,006	1>2



**Figura 43 - Opinión de los docentes sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función del sexo**

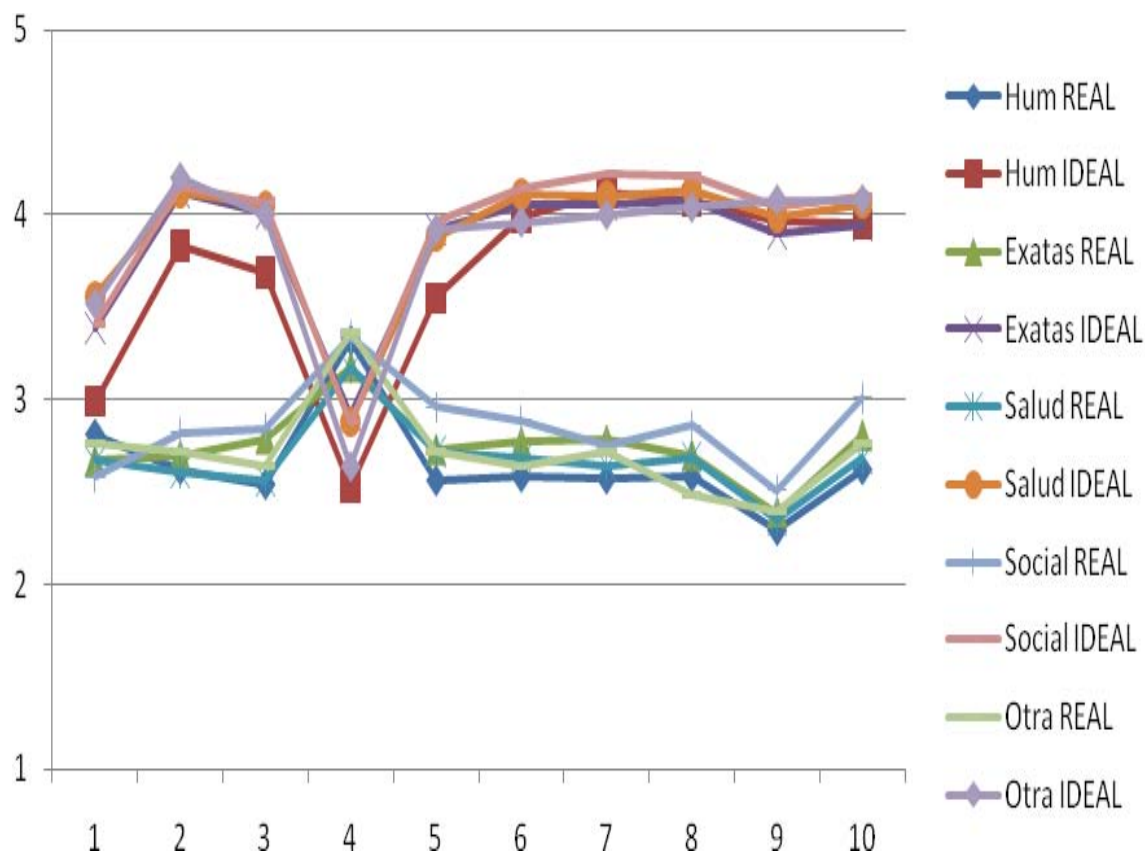
Observamos que a qué también es muy próxima la valoración que dan hombres y mujeres a los aspectos relacionados al éxito de la formación, existiendo solamente algunas diferencias significativas, ya que una vez más las mujeres son más exigentes con respecto al ideal a ser alcanzado.

### 9.3.4.3 Análisis de las variables en función del área del conocimiento

El presente análisis revela algunas diferencias significativas con relación a las medias de los docentes, según el área del conocimiento:

Tabla 73 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función del área del conocimiento

Las acciones de formación del profesorado universitario...	Sit.	1 Hum	2 Exp	3 Salud	4 Social	5 Otra	Sig.	Dif
1. Se basan en los principios establecidos por las organizaciones internacionales y transnacionales	REAL	2,81	2,67	2,67	2,58	2,76		
	IDEAL	2,99	3,39	3,56	3,41	3,52	,000	1<2,3,4,5
2. Promueven las competencias necesarias para los docentes en la sociedad del conocimiento	REAL	2,62	2,70	2,61	2,82	2,72		
	IDEAL	3,83	4,12	4,12	4,16	4,2	,001	1<2,3,4,5
3. Promueven la instrumentalización del profesorado en las destrezas necesarias para la enseñanza	REAL	2,54	2,79	2,56	2,84	2,64		
	IDEAL	3,69	4,01	4,05	4,07	4	,000	1<2,3,4,5
4. Son procesos cortos, como píldoras formativas	REAL	3,32	3,18	3,17	3,34	3,36		
	IDEAL	2,53	2,92	2,88	2,88	2,64	,009	2>1
5. Tratan de temas prácticos y fáciles de aplicar en el aula	REAL	2,56	2,73	2,72	2,96	2,72		
	IDEAL	3,55	3,92	3,88	3,97	3,92	,001	1<2,3,4,5
6. Se basan en las necesidades de los docentes y de la comunidad académica	REAL	2,58	2,77	2,68	2,89	2,64		
	IDEAL	3,99	4,06	4,11	4,14	3,96		
7. Promueven el replanteamiento de las concepciones acerca de la enseñanza	REAL	2,57	2,78	2,64	2,75	2,72		
	IDEAL	4,12	4,05	4,10	4,22	4		
8. Promueven el desarrollo profesional docente	REAL	2,58	2,7	2,69	2,86	2,48		
	IDEAL	4,08	4,08	4,13	4,21	4,04		
9. Son procesos amplios y continuos	REAL	2,29	2,39	2,35	2,51	2,4		
	IDEAL	3,97	3,9	3,99	4,04	4,08		
10. Tratan de profundizar en los conceptos relacionados con la docencia, evaluación, proyecto pedagógico, etc.	REAL	2,62	2,81	2,68	3,01	2,76		
	IDEAL	3,95	3,94	4,06	4,10	4,08	,004	4<1,3



**Figura 44 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función del área del conocimiento**

Con relación al primer ítem, los docentes del área de Humanidades consideran que la realidad de la formación está basada en mayor grado en “los principios establecidos por las organizaciones internacionales y transnacionales” y esto está muy próximo de lo que este grupo considera ideal. Además, puntúan más bajo con relación a la situación ideal en muchos de los ítems, como la promoción de competencias requeridas por la sociedad del conocimiento, el formato basado en temas prácticos y la instrumentalización de los docentes en las destrezas necesarias para la enseñanza.

El ítem “4” vuelve a destacarse, ya que docentes de todas las áreas (unas en menor, otras en mayor grado) consideran que es poco deseable seguir basando la formación en procesos cortos y fragmentados. Para los de Humanidades esto es menos deseable que para los docentes de Experimentales y de Salud.

Acercas de los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos, vemos que gran parte de las diferencias entre las áreas también se dan con relación a la situación ideal.



**Tabla 74 - Aspectos relacionados al éxito de la formación en función del área del conocimiento**

<b>El éxito de los procesos de formación del profesorado universitario está en conseguir que...</b>	<b>Sit.</b>	<b>1 Hum</b>	<b>2 Exp</b>	<b>3 Salud</b>	<b>4 Social</b>	<b>5 Otra</b>	<b>Sig.</b>	<b>Dif</b>
1. los profesores se actualicen en cuanto a las herramientas tecnológicas útiles a su trabajo	REAL	2,7	2,84	2,8	2,9	3,16		
	IDEAL	3,58	3,77	4,04	4	4	,000	1<3,4,5
2. los profesores reflexionen y transformen su propia práctica	REAL	2,57	2,77	2,69	2,75	2,76		
	IDEAL	4,11	4,09	4,25	4,36	4,24		
3. los profesores sean mejor evaluados externamente	REAL	2,63	2,54	2,46	2,71	2,84		
	IDEAL	3,15	3,45	3,65	3,55	3,48	,001	1<3,4
4. los resultados de aprendizaje de los alumnos sean mejores	REAL	2,73	2,82	2,79	2,91	2,8		
	IDEAL	4,09	4,33	4,3	4,32	4,48	,018	1<5
5. los profesores investiguen y publiquen las evidencias de las innovaciones que hacen en la docencia	REAL	2,43	2,33	2,35	2,43	2,28		
	IDEAL	3,51	3,52	3,72	3,86	3,80	,004	1,2<4
6. los profesores participen activa y críticamente de su proceso de formación	REAL	2,54	2,56	2,45	2,55	2,4		
	IDEAL	4,06	3,99	4,12	4,19	4,08		
7. los profesores se adapten a las reformas educativas	REAL	2,68	2,70	2,60	2,79	2,96		
	IDEAL	3,05	3,53	3,69	3,58	2,92	,000	1,5<2,3,4
8. la formación sea más que cursos, considerando que hay otros momentos formativos en la carrera docente	REAL	2,57	2,58	2,43	2,61	2,72		
	IDEAL	3,79	3,72	3,92	3,9	3,76		
9. la formación sea considerada en las políticas de acceso, evaluación y promoción del profesorado	REAL	2,46	2,49	2,42	2,49	2,64		
	IDEAL	3,57	3,69	3,94	3,97	3,96	,001	1<3,4,5
10. los profesores tengan mayor autonomía en el desarrollo de sus funciones	REAL	2,85	2,91	2,96	2,86	2,72		
	IDEAL	3,99	3,78	3,99	4	4,04		

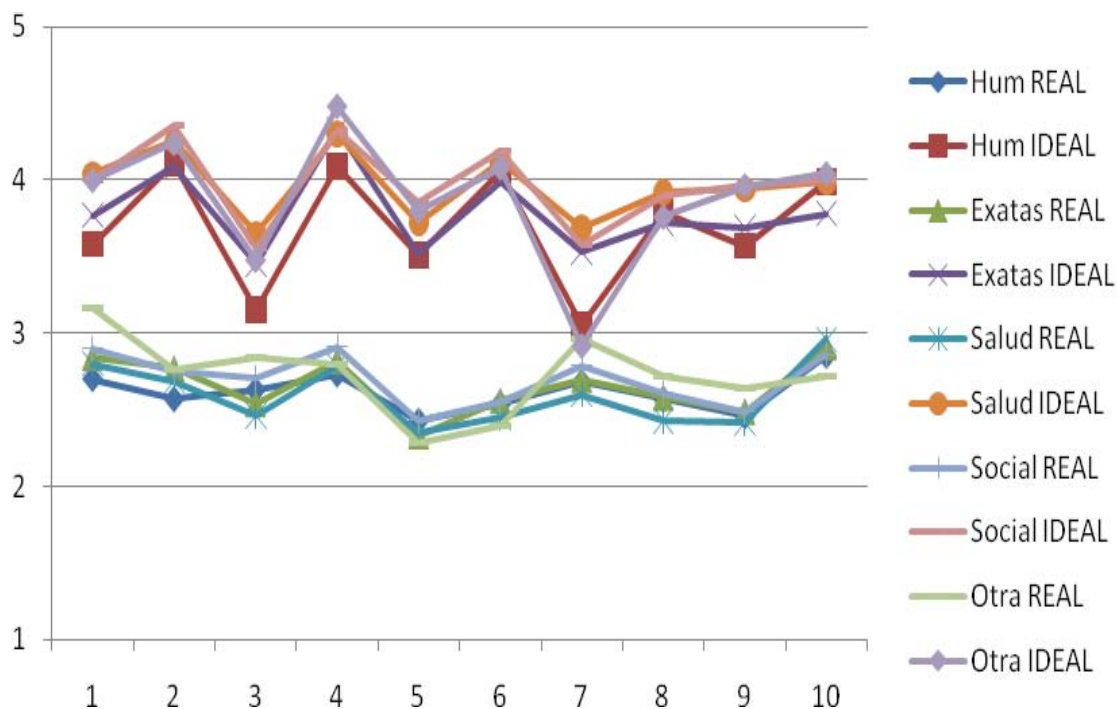


Figura 45 - Aspectos relacionados al éxito de la formación en función del área del conocimiento

Observamos que los docentes de Humanidades creen que el éxito de la formación está poco relacionado con el desempeño de los docentes en la evaluación externa y con la actualización tecnológica, mientras que los de la área de la Salud, Experimentales y Sociales consideran estos aspectos relativamente importantes para el éxito de la formación.

La publicación de las evidencias de las innovaciones que hacen en el aula es más importante para docentes de otras categorías, es decir, becarios pre-doctorales e investigadores en inicio de carrera, para los cuales la productividad académica es esencial para su progresión en la carrera. Por otro lado, este colectivo, junto con los docentes de Humanidades, considera en menor medida que el éxito de la formación esté relacionado con la adaptación a la reforma.

Las puntuaciones más altas indican que docentes de todas las áreas consideran que el éxito de la formación esté asociado a la mejora de los resultados de los estudiantes, a la reflexión y transformación de la práctica y a la participación activa de los docentes en su proceso de formación.

### 9.3.4.4 Análisis de las variables en función de la categoría profesional

Como podemos observar en la tabla n.75, la opinión de los docentes sigue por lo general una tendencia común para los diferentes ítems, pero constatamos que ésta varía significativamente según su categoría profesional.

**Tabla 75- Opinión de los docentes respecto a la formación en función de la categoría profesional**

Las acciones de formación del profesorado universitario...	Sit.	1	2	3	4	5	6	Sig	Dif
		Cat	Tit	Lec	Ayu	Aso	Otra		
1. Se basan en los principios establecidos por las organizaciones internacionales y transnacionales	REAL	2,83	2,71	2,77	2,5	2,91	2,76	,011	4<1,5
	IDEAL	3,44	3,48	3,28	3,22	3,63	3,4	,019	3,4<5
2. Promueven las competencias necesarias para los docentes en la sociedad del conocimiento	REAL	2,75	2,76	2,84	2,47	2,89	2,81	,000	4<1,2,3,5,6
	IDEAL	3,96	4,12	4,09	4,03	4,31	4,10		
3. Promueven la instrumentalización del profesorado en las destrezas necesarias para la enseñanza	REAL	2,61	2,87	2,79	2,41	3,06	2,88	,000	1,4<2,3,5,6
	IDEAL	3,75	4,04	4,06	3,86	4,37	4,04	,001	1<5
4. Son procesos cortos, como píldoras formativas	REAL	3	3,37	3,31	3,06	3,43	3,57	,001	1<5,6
	IDEAL	2,64	2,96	3,02	2,65	3,17	2,7	,002	1,4<5
5. Tratan de temas prácticos y fáciles de aplicar en el aula	REAL	2,69	2,86	2,91	2,49	3,09	2,87	,000	4<5
	IDEAL	3,65	3,95	3,95	3,74	4,17	3,87	,009	5>1,4,6
6. Se basan en las necesidades de los docentes y de la comunidad académ	REAL	2,69	2,79	2,82	2,55	3	2,96	,002	5>1,4
	IDEAL	3,81	4,2	4,04	3,98	4,23	4,22	,002	1<2,5,6
7. Promueven el replanteamiento de las concepciones acerca de la enseñanza	REAL	2,69	2,78	2,65	2,59	2,8	2,82		
	IDEAL	4,01	4,17	4,02	4,08	4,11	4,25		
8. Promueven el desarrollo profesional docente	REAL	2,69	2,78	2,76	2,54	2,83	2,87	,023	4<6
	IDEAL	3,99	4,1	4,09	4,11	4,23	4,34		
9. Son procesos amplios y continuos	REAL	2,27	2,45	2,51	2,26	2,63	2,43		
	IDEAL	3,84	3,92	3,97	4	4	4,13		
10. Tratan de profundizar en los conceptos relacionados con la docencia, evaluación, proyecto pedagógico, etc.	REAL	2,73	2,98	2,98	2,45	3,03	2,94	,000	4<2,3,5,6
	IDEAL	3,86	4,05	3,98	4	4	4,12		

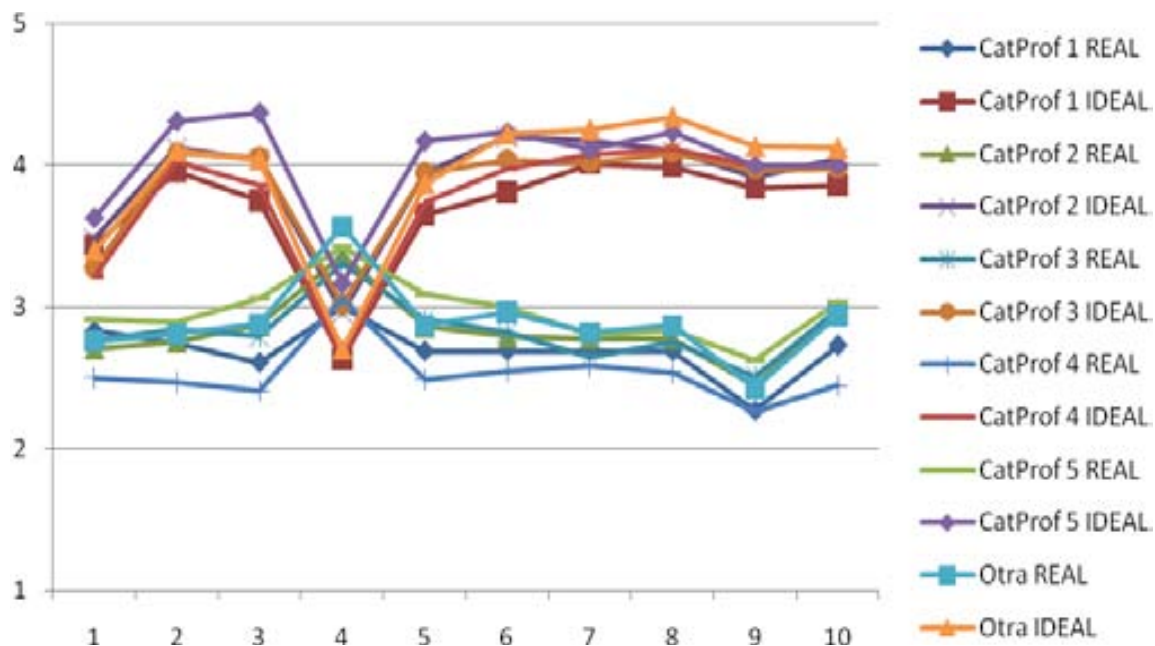


Figura 46 - Opinión de los docentes respecto a la formación en función de la categoría profesional

Percibimos que en todas las categorías, unas en mayor y otras en menor medida, consideran la necesidad de que la formación no siga siendo un proceso corto y fragmentado, como píldoras formativas. Observamos también algunas tendencias interesantes: por lo general, cuanto mayor es el nivel/categoría de un profesor, más bajo clasifica la realidad de la formación y cuanto menor es el nivel de la categoría docente, mayores son las expectativas con respecto al ideal que ésta debería cumplir.

Con relación a las características que conducen al éxito de la formación, vemos que no hay muchas diferencias significativas en función de la categoría.

**Tabla 76 - Opinión sobre los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la categoría profesional**

<b>El éxito de los procesos de formación del profesorado universitario está en conseguir que...</b>	<b>Sit.</b>	<b>1 Cat</b>	<b>2 Tit</b>	<b>3 Lec</b>	<b>4 Ayu</b>	<b>5 Aso</b>	<b>6 Otra</b>	<b>Sig</b>	<b>Dif</b>
1. los profesores se actualicen en cuanto a las herramientas tecnológicas útiles a su trabajo	REAL	2,92	2,95	2,97	2,54	3,06	3	,000	4<1,2 ,3,5,6
	IDEAL	3,78	3,86	3,99	3,79	4,14	3,76		
2. los profesores reflexionen y transformen su propia práctica	REAL	2,73	2,82	2,75	2,5	3,09	2,79	,000	4<2,5
	IDEAL	4,03	4,2	4,3	4,15	4,31	4,27		
3. los profesores sean mejor evaluados externamente	REAL	2,57	2,58	2,66	2,48	2,6	2,82		
	IDEAL	3,51	3,5	3,48	3,41	3,46	3,46		
4. los resultados de aprendizaje de los alumnos sean mejores	REAL	2,81	2,85	2,9	2,71	3,11	2,78		
	IDEAL	4,21	4,29	4,28	4,26	4,31	4,4		
5. los profesores investiguen y publiquen las evidencias de las innovaciones que hacen en la docencia	REAL	2,42	2,38	2,51	2,27	2,43	2,39		
	IDEAL	3,51	3,63	3,58	3,66	3,89	3,78		
6. los profesores participen activa y críticamente de su proceso de formación	REAL	2,56	2,61	2,67	2,35	2,74	2,48	,011	4<3,5
	IDEAL	4	4,05	4,07	4,08	4,11	4,24		
7. los profesores se adapten a las reformas educativas	REAL	2,81	2,9	2,75	2,43	2,74	2,75	,000	4<1,2 ,3,5,6
	IDEAL	3,48	3,54	3,5	3,43	3,46	3,27		
8. la formación sea más que cursos, considerando que hay otros momentos formativos en la carrera docente universitaria	REAL	2,55	2,67	2,62	2,49	2,4	2,43		
	IDEAL	3,73	3,86	3,75	3,81	3,89	3,9		
9. la formación sea considerada en las políticas de acceso, evaluación y promoción del profesorado	REAL	2,48	2,5	2,59	2,37	2,46	2,58		
	IDEAL	3,66	3,77	3,9	3,76	3,77	3,99		
10. los profesores tengan mayor autonomía en el desarrollo de sus funciones	REAL	3,12	2,88	3,01	2,84	2,77	2,76		
	IDEAL	3,9	3,9	3,98	3,87	3,97	4,12		

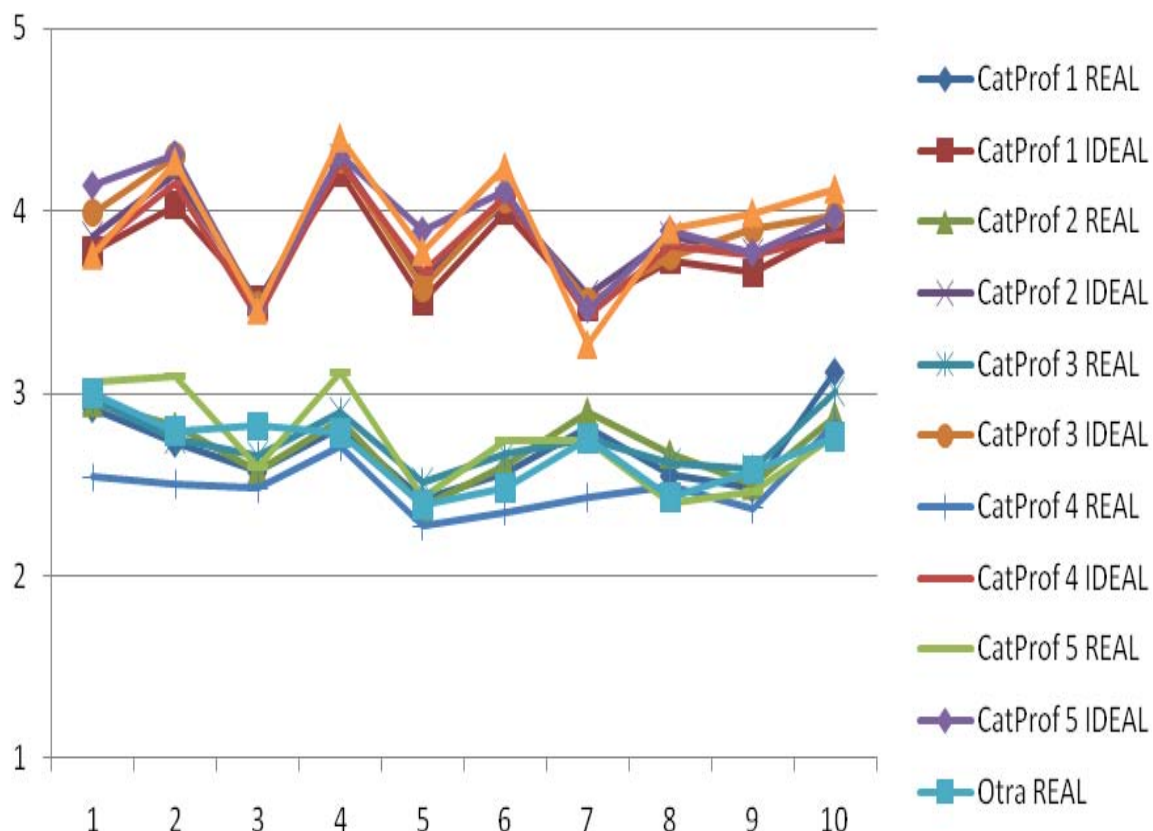


Figura 47 - Aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la categoría profesional

Aquí se destaca el hecho de que los docentes de los diferentes niveles/categorías consideran que la realidad de la formación está regularmente promoviendo la actualización tecnológica, la reflexión sobre la práctica y la autonomía docente, aunque sería ideal que se incrementaran estos aspectos. Otro punto importante es que la mayoría de las categorías docentes considera que la formación está regularmente dirigida para la adaptación de los docentes a la reforma, y esto a la vez no se muestra tan deseable, especialmente para los docentes de otras categorías, es decir, becarios pre doctorales, investigadores Ramón y Cajal, docentes invitados, etc. Una vez más, las medias más altas indican que la reflexión y transformación de la práctica, la mejora de los resultados de los estudiantes y la participación activa del profesorado en su proceso formativo son aspectos muy deseables por los docentes, independientemente de su categoría.

Aplicando el análisis de varianza factorial, vimos que hay diferencias significativas en la opinión sobre la situación real en función de las categorías docentes, pero no cuando se trata de la opinión sobre la situación ideal.

### 9.3.4.5 Análisis de las variables en función de la gestión

Cuando analizamos la opinión de los docentes según el ejercicio de la gestión, vemos que hay algunas diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 77 - Opinión de los docentes sobre la formación en función de la gestión

Las acciones de formación del profesorado universitario...	Sit	Ejerce gestión	No ejerce gestión	Sig	Dif
1. Se basan en los principios establecidos por las organizaciones internacionales y transnacionales	REAL	2,7	2,67		
	IDEAL	3,36	3,36		
2. Promueven las competencias necesarias para los docentes en la sociedad del conocimiento	REAL	2,64	2,72		
	IDEAL	4,11	4,05		
3. Promueven la instrumentalización del profesorado en las destrezas necesarias para la enseñanza	REAL	2,6	2,76	,018	1<2
	IDEAL	3,96	3,98		
4. Son procesos cortos, como píldoras formativas	REAL	3,14	3,31	,045	1<2
	IDEAL	2,71	2,89	,024	1<2
5. Tratan de temas prácticos y fáciles de aplicar en el aula	REAL	2,65	2,8	,034	1<2
	IDEAL	3,77	3,91		
6. Se basan en las necesidades de los docentes y de la comunidad académica	REAL	2,69	2,76		
	IDEAL	4,04	4,09		
7. Promueven el replanteamiento de las concepciones acerca de la enseñanza	REAL	2,67	2,72		
	IDEAL	4,19	4,06	,026	1>2
8. Promueven el desarrollo profesional docente	REAL	2,7	2,7		
	IDEAL	4,11	4,12		
9. Son procesos amplios y continuos	REAL	2,39	2,38		
	IDEAL	3,98	3,96		
10. Tratan de profundizar en los conceptos relacionados con la docencia, evaluación, proyecto pedagógico, etc.	REAL	2,75	2,8		
	IDEAL	4,05	3,98		

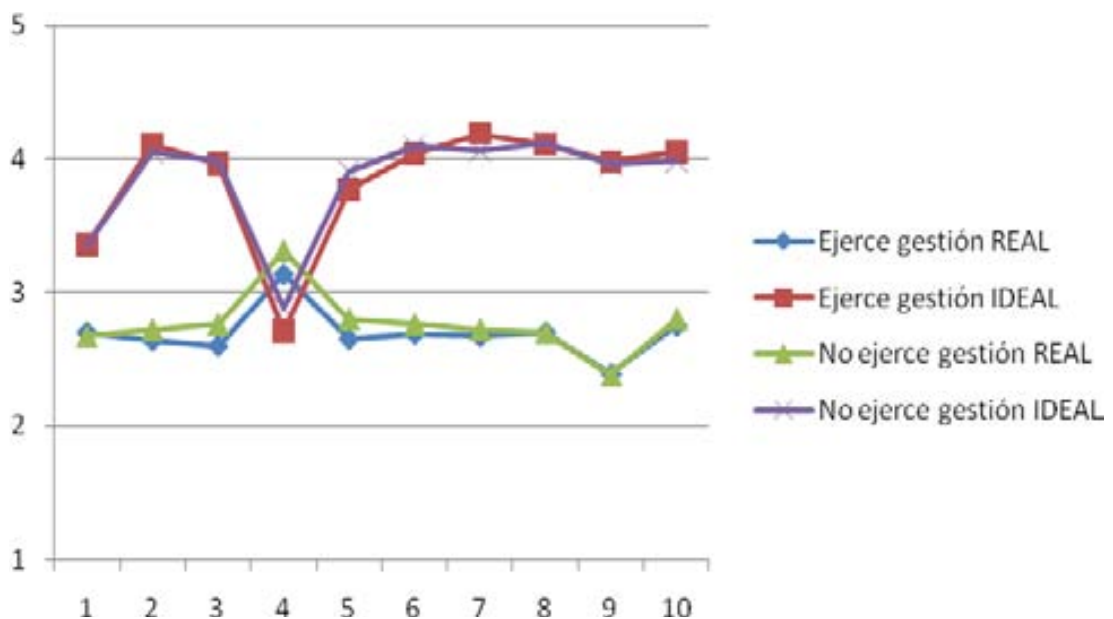


Figura 48 - Opinión de los docentes sobre la formación en función de la gestión

La figura n.48 muestra que los docentes que ejercen algún cargo de gestión tienen una percepción diferente con relación a la realidad de la formación, consideran que la formación instrumentaliza poco el profesorado y que los temas abordados son poco prácticos. Para ellos, sería ideal que la formación promoviera el replanteamiento de las concepciones a cerca de la enseñanza.

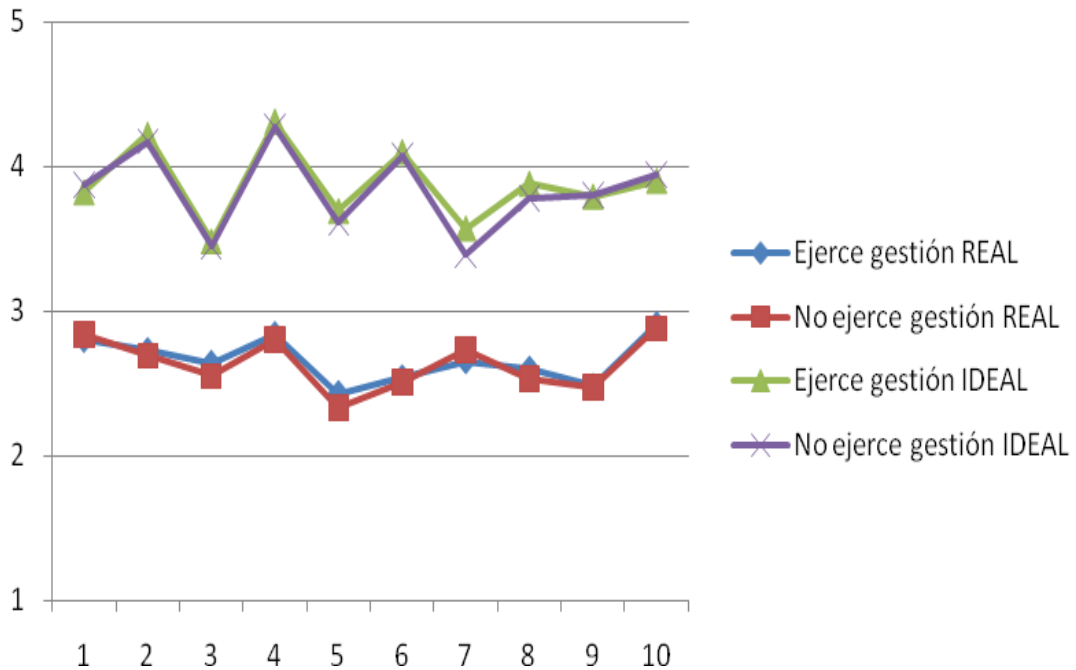
Ambos grupos consideran muy ideal que la formación promueva las competencias necesarias para los docentes en la sociedad del conocimiento y el desarrollo profesional, que se base en las necesidades de la comunidad académica y profundice los conceptos relacionados con la docencia, evaluación, proyecto pedagógico, etc.

En el análisis de los aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos, vemos que son poco significativas las diferencias entre ambos grupos.

**Tabla 78 - Aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la gestión**

<b>El éxito de los procesos de formación del profesorado universitario está en conseguir que...</b>	<b>Sit</b>	<b>Ejerce gestión</b>	<b>No ejerce gestión</b>	<b>Sig</b>	<b>Dif</b>
1. los profesores se actualicen en cuanto a las herramientas tecnológicas útiles a su trabajo	REAL	2,8	2,84		
	IDEAL	3,82	3,87		
2. los profesores reflexionen y transformen su propia práctica	REAL	2,73	2,69		
	IDEAL	4,22	4,17		
3. los profesores sean mejor evaluados externamente	REAL	2,64	2,55		
	IDEAL	3,48	3,45		
4. los resultados de aprendizaje de los alumnos sean mejores	REAL	2,84	2,8		
	IDEAL	4,31	4,27		
5. los profesores investiguen y publiquen las evidencias de las innovaciones que hacen en la docencia	REAL	2,43	2,33		
	IDEAL	3,69	3,61		
6. los profesores participen activa y críticamente de su proceso de formación	REAL	2,54	2,51		
	IDEAL	4,1	4,07		
7. los profesores se adapten a las reformas educativas	REAL	2,65	2,73		
	IDEAL	3,57	3,39	,020	1>2
8. la formación sea más que cursos, considerando que hay otros momentos formativos en la carrera docente	REAL	2,6	2,53		
	IDEAL	3,88	3,78		
9. la formación sea considerada en las políticas de acceso, evaluación y promoción del profesorado	REAL	2,48	2,47		
	IDEAL	3,79	3,8		
10. los profesores tengan mayor autonomía en el desarrollo de sus funciones	REAL	2,91	2,88		
	IDEAL	3,9	3,94		





**Figura 49 - Aspectos relacionados al éxito de los procesos formativos en función de la gestión**

En la tabla n.78 observamos que las diferencias entre las medias de los docentes que ocupan cargos de gestión y los que no los ocupan no son significativas, excepto cuando se trata de la adaptación a las reformas educativas, donde los que son también gestores conciben en mayor medida que este aspecto está relacionado al éxito de los procesos formativos.

### 9.3.5 Factores que influyen en la formación

En los ítems 26 a 35 del cuestionario preguntamos sobre la percepción de los docentes acerca de los factores que afectan o influyen en las acciones de formación dirigidas al profesorado universitario. La pregunta se refería a las acciones de formación permanente ofrecidas por la misma institución.

#### 9.3.5.1 Percepción de los factores en función de la región

La tabla n.79 presenta las medias de puntuación de las respuestas de los docentes, así como el grado de significación en función de la región.

Tabla 79 - Factores que influyen en la formación en función de la región

Factores que afectan a la formación	Catalunya	S o Paulo	Sig.	Dif.
1. Cambios en los planes de estudio	<b>3,56</b>	2,52	,000	1>2
2. Cambios en las metodologías docentes	<b>3,65</b>	2,69	,000	1>2
3. Cambios en la evaluación	<b>3,55</b>	2,84	,000	1>2
4. Enfoque por competencias	<b>3,55</b>	2,75	,000	1>2
5. Política de financiamiento	3,29	3,07	,017	1>2
6. Exigencias de productividad científica	3,22	<b>3,90</b>	,000	1<2
7. Exigencias de calidad y excelencia	3,17	3,45	,001	1<2
8. Exigencias de innovación y transferencia	2,81	3,09	,001	1<2
9. Precariedad en el desarrollo de la actividad docente	3,17	<b>3,55</b>	,000	1<2
10. Falta de expectativas de promoción profesional	3,24	3,24		

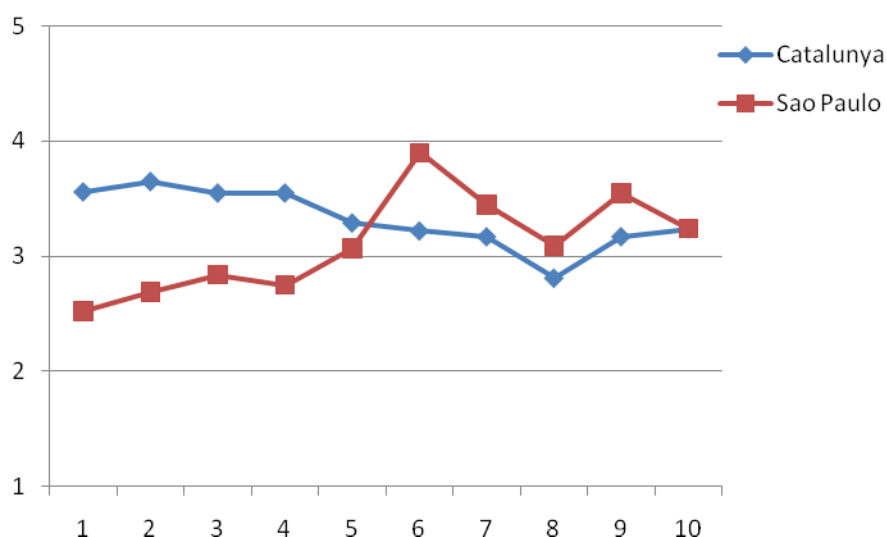


Figura 50 - Factores que influyen en la formación en función de la región

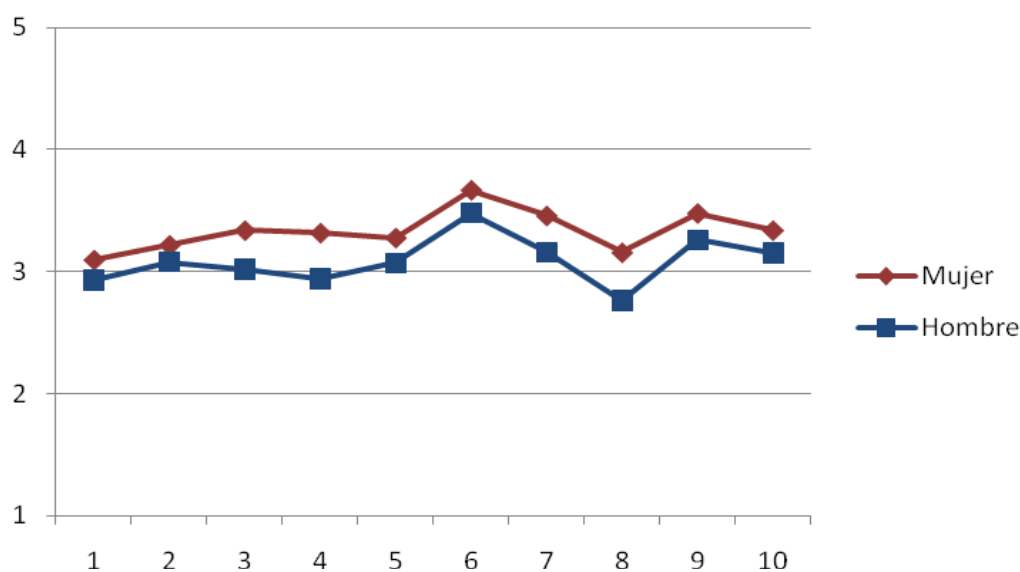
Aquí es importante observar que algunos factores son percibidos más por los docentes de un contexto que de otro. Por ejemplo, todos los factores relacionados más directamente con el cambio ocasionado por la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, como son los ítems de 1 a 4, son claramente más sentidos por los docentes de las universidades catalanas. Por otro lado, las exigencias de productividad académica, de calidad y excelencia, bien como la precarización de la labor docente son factores visiblemente más sentidos por los docentes de las universidades paulistas, aunque no dejen de marcar presencia en el contexto catalán. Los cambios en la política de financiamiento y la falta de perspectivas con relación a la promoción docente son sentidos de modo similar por docentes de ambos contextos.

### 9.3.5.2 Percepción de los factores en función del sexo

A continuación presentamos los resultados del análisis de los factores que influyen en la formación en función del sexo de los participantes:

**Tabla 80 - Factores que influyen en la formación en función del sexo**

Factores que afectan a la formación	Mujer	Hombre	Sig.	Dif.
1. Cambios en los planes de estudio	3,1	2,93	,032	1>2
2. Cambios en las metodologías docentes	3,22	3,08		
3. Cambios en la evaluación	3,34	3,02	,000	1>2
4. Enfoque por competencias	3,32	2,94	,000	1>2
5. Política de financiamiento	3,28	3,07	,029	1>2
6. Exigencias de productividad científica	3,67	3,48	,040	1>2
7. Exigencias de calidad y excelencia	3,46	3,16	,001	1>2
8. Exigencias de innovación y transferencia	3,16	2,76	,000	1>2
9. Precariedad en el desarrollo de la actividad docente	3,48	3,26	,016	1>2
10. Falta de expectativas de promoción profesional	3,34	3,15	,026	1>2



**Figura 51 - Factores que influyen en la formación en función del sexo**

Vemos que las diferencias son atribuidas sobre todo al hecho de que las mujeres normalmente sienten más la influencia de diversos factores como los cambios en la evaluación, el enfoque por competencias, las exigencias calidad, excelencia, innovación y transferencia. La influencia más fuerte para ambos grupos son las exigencias de productividad científica.

### 9.3.5.3 Percepción de los factores en función del área de conocimiento

Los resultados de la comparación de medias según el área de conocimiento de los docentes demuestran que hay pocas diferencias significativas entre los grupos:

Tabla 81 - Percepción de los factores en función del área de conocimiento

Factores que afectan a la formación	1	2	3	4	5	Sig.	Dif.
	Hum	Exp	Salud	Soc	Otra		
1. Cambios en los planes de estudio	2,83	2,94	3,06	3,26	3	,011	1<4
2. Cambios en las metodologías docentes	2,93	3,17	3,14	3,34	3,08	,018	1<4
3. Cambios en la evaluación	3,15	3,11	3,21	3,32	3		
4. Enfoque por Competencias	2,96	3,14	3,12	3,27	3,16		
5. Política de Financiamiento	3,27	3,10	3,23	3,17	3,04		
6. Exigencias de productividad científica	3,72	3,44	3,74	3,53	3,2		
7. Exigencias de calidad y excelencia	3,4	3,29	3,38	3,21	3,12		
8. Exigencias de innovación y transferencia	3,14	2,88	2,95	2,9	3,08		
9. Precariedad en el desarrollo de la actividad docente	3,42	3,28	3,57	3,18	3,88	,007	5>1,2,4
10. Falta de expectativas de promoción profesional	3,29	3,08	3,43	3,21	3,6	,025	5>2

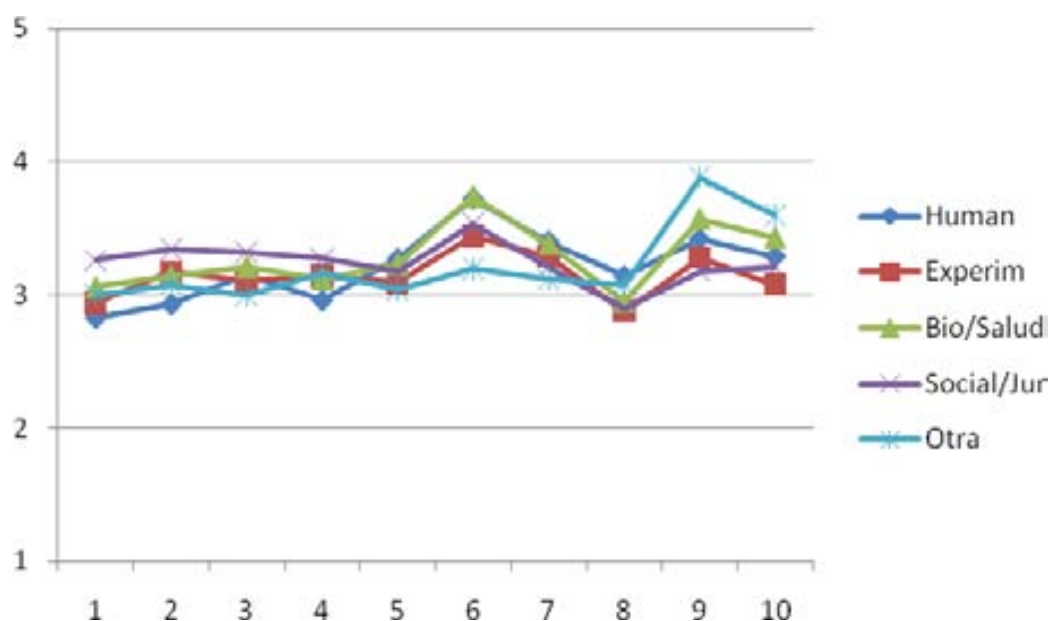


Figura 52 - Percepción de los factores en función del área de conocimiento

Los profesores de las Ciencias Sociales y Jurídicas sienten más la influencia de los cambios en los planes de estudio y en las metodologías docentes. Los de Humanidades, Ciencias Biológicas y de la Salud y Experimentales sienten especialmente que son las exigencias de productividad científica las que más pesan. Docentes de “otras áreas”, es

decir, de ámbitos más interdisciplinarios afirman que la precariedad en el desarrollo de la docencia y la falta de expectativas de promoción profesional son los factores con mayor influencia en la formación.

#### **9.3.5.4 Percepción de los factores en función de la categoría profesional**

De acuerdo con las medias de cada grupo, los docentes de nivel 1 (Catedráticos) son los que menos sienten la influencia de varios de los factores mencionados, mientras los otros niveles sienten en mayor proporción. Esto puede ser atribuido al nivel de autonomía que los docentes catedráticos y titulares han conquistado al estar en el punto más alto de la carrera.

**Tabla 82 - Percepción de los factores en función de la categoría profesional**

Factores que afectan a la formación	1	2	3	4	5	6	Sig.	Dif.
	Cat	Tit	Lec	Ayu	Aso	Otra		
1. Cambios en los planes de estudio	2,68	3,25	3,21	2,74	3,17	3,24	,000	1,4<2 ,3,5,6
2. Cambios en las metodologías docentes	2,99	3,36	3,36	2,87	3,11	3,37	,000	1,4<2 ,3, 6
3. Cambios en la evaluación	2,87	3,3	3,43	2,97	3,26	3,43	,000	1<2,3 ,6
4. Enfoque por Competencias	2,83	3,33	3,32	2,84	3,17	3,52	,000	1,4<2 ,3,6
5. Política de Financiamiento	2,88	2,98	3,58	3,11	3,23	3,72	,000	6>1,2 ,4
6. Exigencias de productividad científica	3,3	3,37	3,42	4	3,06	3,55	,000	5<4
7. Exigencias de calidad y excelencia	3,22	3,17	3,32	3,5	3,2	3,22		
8. Exigencias de innovación y transferencia	2,86	2,77	2,97	3,15	2,83	3,04		
9. Precariedad en el desarrollo de la actividad docente	2,95	3,18	3,34	3,66	3,57	3,4	,000	1<4
10. Falta de expectativas de promoción profesional	3,01	3,04	3,37	3,35	3,49	3,45	,010	1,2<5 ,6

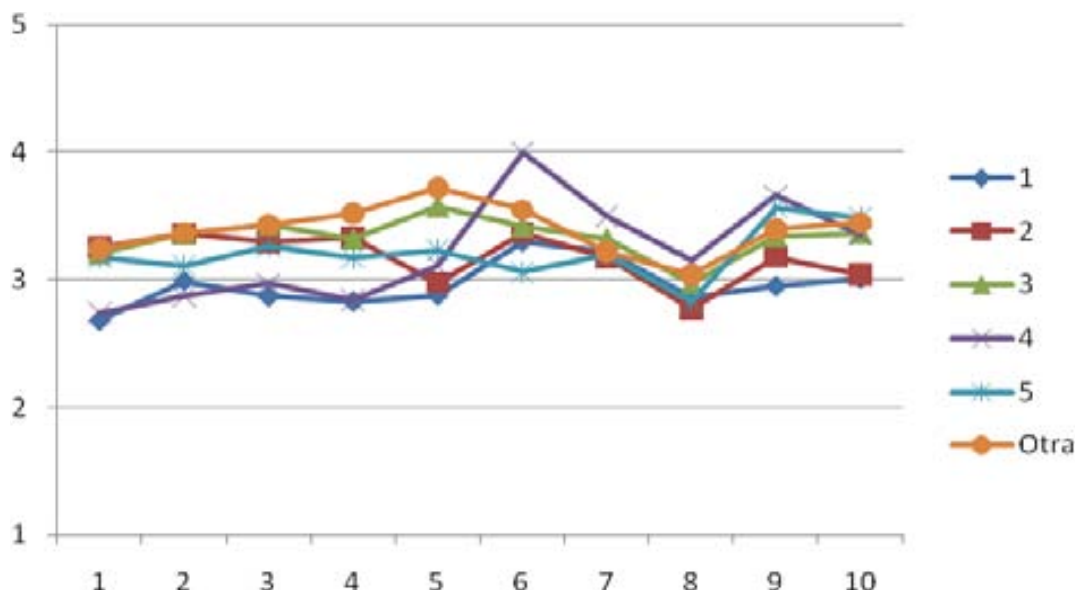


Figura 53 - Percepción de los factores en función de la categoría profesional

También observamos que los docentes de “otras categorías” son los que sienten más fuerte la influencia de los factores como el enfoque por competencias y la política de financiamiento. Los docentes a yudantes/colaboradores y *asistentes doutor es* sienten claramente que es la productividad académica el factor de mayor influencia en la formación docente.

Asimismo, en el análisis de las variables en función de la experiencia nos ha mostrado que los profesores con más años de experiencia demuestran percibir menos la influencia de factores externos en su trabajo. Con relación a la percepción de los factores en función del ejercicio de la gestión no hay diferencias significativas entre los grupos.

### 9.3.6 Percepción sobre el enfoque por competencias

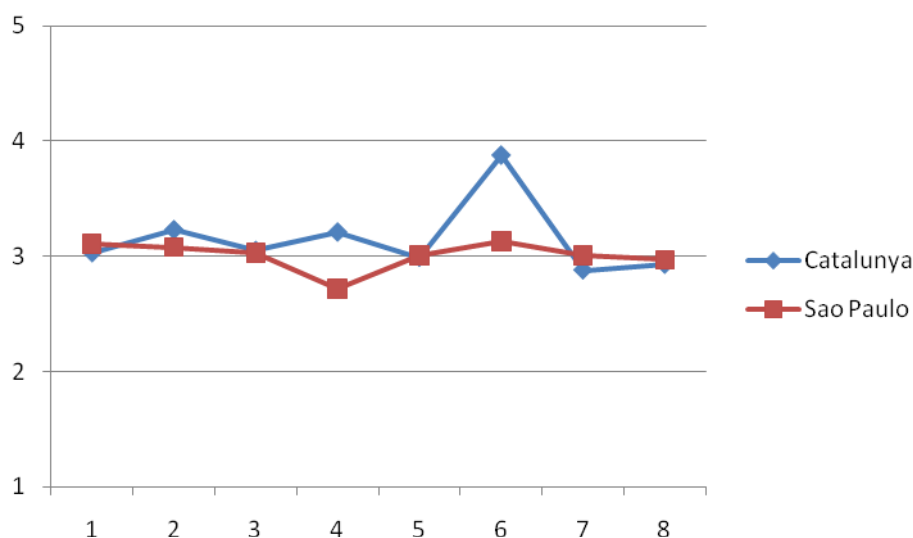
El último ítem del cuestionario presentaba ocho consideraciones sobre el enfoque por competencias y solicitaba que los docentes aportaran su opinión sobre las mismas. A continuación, presentamos los resultados de la comparación de medias en función de los diferentes grupos/variables.

#### 9.3.6.1 Análisis de las variables en función de la región

En el análisis de la percepción de los docentes sobre el enfoque por competencias hemos obtenido los siguientes resultados:

**Tabla 83 - Percepción sobre el enfoque por competencias en función de la región**

“Considero que el enfoque por competencias...”	Catalunya	S o Paulo	Sig.	Dif.
1. Aproximan la formación de los estudiantes a las demandas del mercado de trabajo”	3,03	3,11		
2. Parten de un enfoque más mecánico e instrumental a la hora de construir y desarrollar el currículo”	3,23	3,08		
3. Introducen cambios positivos en la formación universitaria”	3,05	3,03		
4. Introducen cambios superficiales en la formación universitaria”	3,21	2,72	,000	1>2
5. Mejoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes”	2,99	3,01		
6. Es una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales”	3,88	3,13	,000	1>2
7. Facilitan la transferencia de saberes del contexto académico al laboral”	2,88	3,01		
8. Propician el desarrollo de políticas educativas comunes entre universidades, países y regiones”	2,93	2,97		



**Figura 54 - Percepción sobre el enfoque por competencias en función de la región**

La figura n.54 muestra que la media de los docentes de ambos contextos se sitúa por lo “regular” en la mayor parte de los ítems presentados, excepto frente a la afirmación de que el enfoque por competencias “introduce cambios superficiales en la formación universitaria”, a lo que los docentes de las universidades paulistas puntúan por debajo de “regular” y los de las universidades catalanas por encima de “regular”. Asimismo, en el contexto catalán los docentes perciben en mayor medida que esta política se trata de una imposición de políticas externas, tal como ocurre actualmente con la implantación del EEES.

### 9.3.6.2 Percepción del enfoque por competencias en función del sexo

El análisis en función del sexo muestra resultados similares a los presentados en la anteriormente, con apenas una diferencia significativa entre los grupos:

Tabla 84 - Percepción del enfoque por competencias en función del sexo

“Considero que el enfoque por competencias...”	Mujer	Hombre	Sig.	Dif.
1. Aproximan la formación de los estudiantes a las demandas del mercado de trabajo”	3,07	3,08		
2. Parten de un enfoque más mecánico e instrumental a la hora de construir y desarrollar el currículo”	3,15	3,15		
3. Introducen cambios positivos en la formación universitaria”	3,03	3,05		
4. Introducen cambios superficiales en la formación universitaria”	2,99	2,9		
5. Mejoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes”	3	3		
6. Es una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales”	3,61	3,37	,003	1>2
7. Facilitan la transferencia de saberes del contexto académico al laboral”	2,94	2,95		
8. Propician el desarrollo de políticas educativas comunes entre universidades, países y regiones”	3,02	2,89		

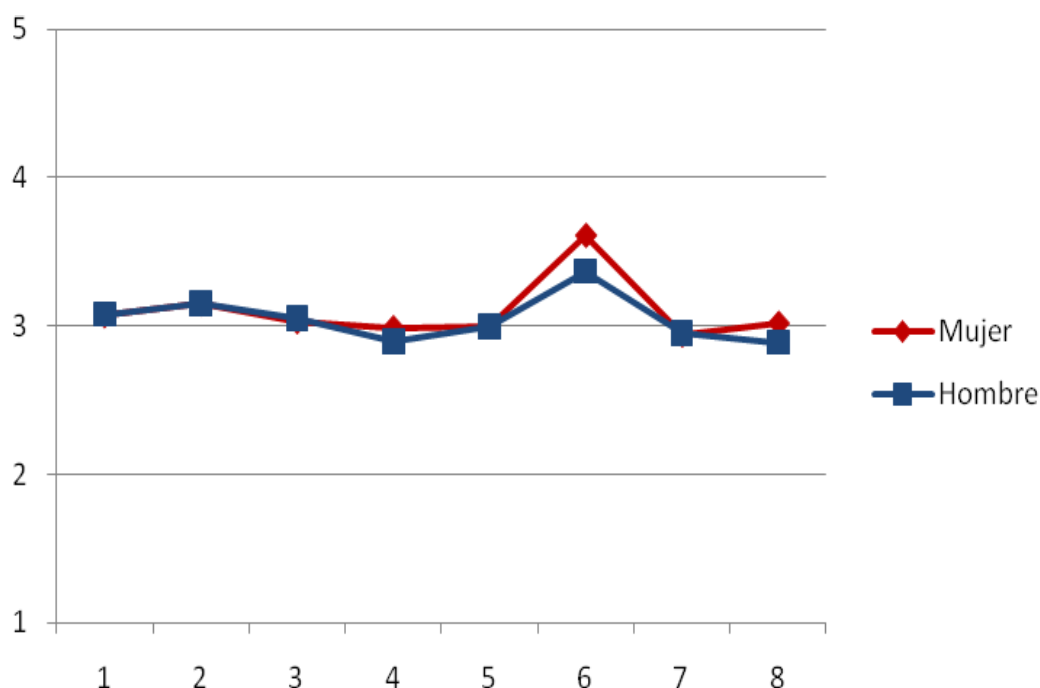


Figura 55 - Percepción del enfoque por competencias en función del sexo



Esto significa que las mujeres perciben más claramente que este enfoque es una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales. Los demás factores son percibidos de modo similar tanto por hombres como por mujeres.

### 9.3.6.3 Percepción del enfoque por competencias en función del área de conocimiento

En este punto, observamos que hay mayores diferencias en la percepción de los docentes según el área del conocimiento:

**Tabla 85 - Enfoque por competencias en función del área de conocimiento**

“Considero que el enfoque por competencias...”	1 Hum	2 Exp	3 Sal	4 Soc	5 Otra	Sig.	Dif.
1. Aproximan la formación de los estudiantes a las demandas del mercado de trabajo”	2,74	3,12	3,19	3,10	3,44	,000	1<5
2. Parten de un enfoque más mecánico e instrumental a la hora de construir y desarrollar el currículo”	3,22	3,12	3,11	3,17	3,28		
3. Introducen cambios positivos en la formación universitaria”	2,51	3,19	3,25	3,04	3	,000	1<2,3,4,5
4. Introducen cambios superficiales en la formación universitaria”	3,18	2,91	2,84	2,88	3,2		
5. Mejoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes”	2,54	3,08	3,16	3,08	3,12	,000	1<2,3,4,5
6. Es una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales”	3,69	3,35	3,44	3,58	3,48		
7. Facilitan la transferencia de saberes del contexto académico al laboral”	2,55	3,03	3,06	3,03	2,96	,000	1<2,3,4,5
8. Propician el desarrollo de políticas educativas comunes entre universidades, países y regiones”	2,75	2,98	3,05	3	3		

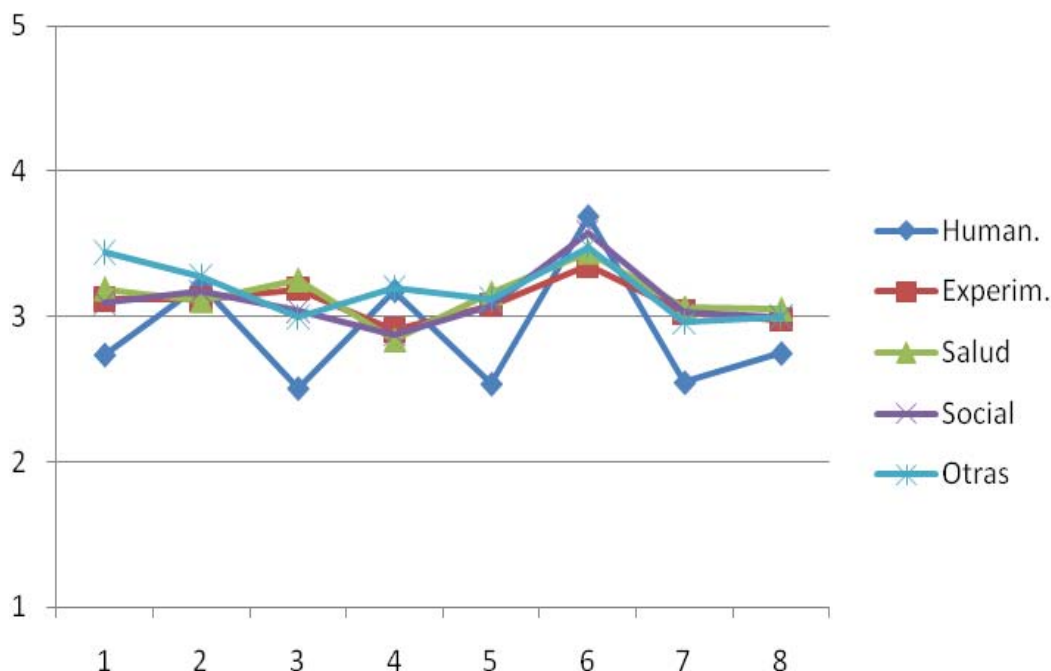


Figura 56 - Enfoque por competencias en función del área de conocimiento

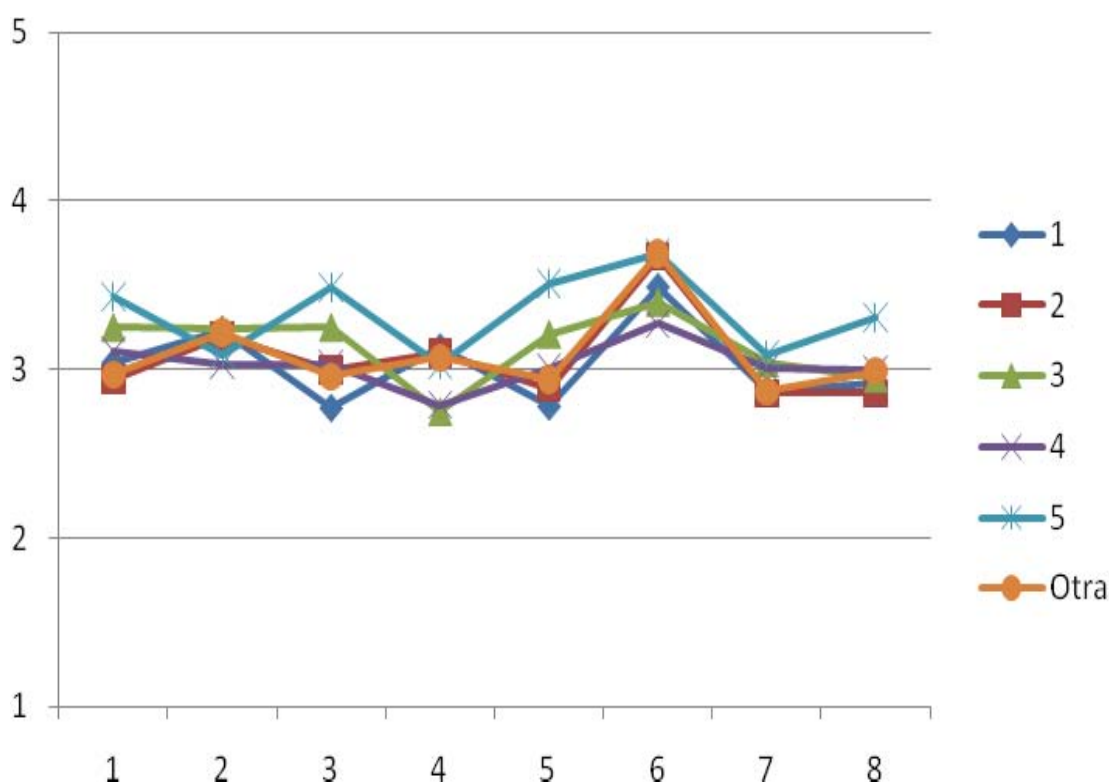
Cuando analizamos las variables según el área del conocimiento, vemos que la tendencia intermedia de las respuestas se esparce visiblemente: observamos que los docentes de las Ciencias de la Salud y de las otras áreas (normalmente de carácter interdisciplinar) creen en mayor medida que el enfoque por competencias aproxima la formación a las demandas del mercado de trabajo. Estos y los docentes de las Ciencias Experimentales son los que creen en mayor medida que este enfoque introduce cambios positivos en la formación y facilita la transferencia de saberes del contexto académico al laboral. Los docentes de Humanidades divergen de esta aseveración, afirmando además que este enfoque influye poco en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Junto con los docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas estos afirman con mayor convicción que tal enfoque es “una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales”.

#### 9.3.6.4 Análisis de las variables en función de la categoría profesional

Finalmente, el análisis de la percepción de los docentes según el nivel de su categoría profesional indica que hay diferencias significativas en la mayor parte de las asertivas:

**Tabla 86 - Enfoque por competencias en función de la categoría profesional**

“Considero que el enfoque por competencias...”	1 Cat	2 Tit	3 Lec	4 Ayu	5 Aso	6 Otra	Sig.	Dif
1. Aproximan la formación de los estudiantes a las demandas del mercado de trabajo”	3,04	2,94	3,25	3,11	3,43	2,97	,012	5>1,2,4,6
2. Parten de un enfoque mecánico e instrumental a la hora de construir y desarrollar el currículo”	3,23	3,2	3,24	3,03	3,09	3,22		
3. Introducen cambios positivos en la formación universitaria”	2,77	3	3,25	3,03	3,49	2,96	,003	5>1,2,4,6
4. Introducen cambios superficiales en la formación universitaria”	3,13	3,10	2,75	2,79	3,03	3,07		
5. Mejoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes”	2,78	2,89	3,21	3,01	3,51	2,94	,003	1<3,5
6. Es una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales”	3,49	3,67	3,4	3,27	3,69	3,69	,003	4<2,5,6
7. Facilitan la transferencia de saberes del contexto académico al laboral”	2,88	2,86	3,04	3,01	3,09	2,87		
8. Propician el desarrollo de políticas educativas comunes entre universidades, países y regiones”	2,92	2,86	2,95	3	3,31	2,99		



**Figura 57 - Enfoque por competencias en función de la categoría profesional**

Los docentes de nivel 1 (Catedráticos) creen en menor proporción que el enfoque por competencias pueda introducir cambios positivos y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, considerando, este como un enfoque superficial. Ya los docentes de nivel 5 (Profesores Asociados de las universidades catalanas) demuestran ser más optimistas, pues consideran en mayor medida que este enfoque pueda mejorar el aprendizaje de los estudiantes, aproximándola a la vez a las necesidades del mercado laboral. De modo general, los docentes de todas las categorías señaladas reconocieron rotundamente que este enfoque está relacionado con el cumplimiento de políticas nacionales e internacionales.

En los ítems contrapuestos (3 y 4) las medias de las respuestas comprueban que docentes de las categorías de nivel 3, 4 y 5 realmente consideran positivos los efectos de las competencias, mientras los catedráticos (1) y los docentes de otras categorías (6) consideran que éstas introdujeron cambios superficiales en la formación.

El análisis de las variables en función de la experiencia y del ejercicio de la gestión no ha demostrado diferencias significativas, por lo que obviamos presentar aquí estos datos.

### 9.3.6.5 Análisis de contenido del ítem abierto: comentarios, críticas y sugerencias de los docentes

Presentamos a continuación una síntesis del análisis de contenido de los 155 comentarios hechos por los docentes al final de la encuesta.

**Tabla 87- Síntesis de los comentarios abiertos de los docentes**

Comentarios	Universidades catalanas	Universidades paulistas
<b>Sobre la formación</b>	Desigualdad en la valoración de la investigación y de la docencia; cambios normativos han sido muchos, pero poco efectivos en la práctica; Critican la tendencia de seguir el modelo Bolonia y reprochan el carácter vertical de las actividades de formación, colocadas al profesorado muchas veces sin que estén de acuerdo; reclaman de la burocratización de los cursos de formación (ya que muchos docentes solo los hacen para obtener puntos) y de la superficialidad de los cursos, al tener por objetivo la adaptación a la reforma; Sienten que el exceso de actividades de gestión es un obstáculo para la formación.	Necesidad de valorar la investigación y la docencia en igualdad, pero la evaluación y las exigencias de productividad académica son obstáculos para que esto se concrete;  Poca efectividad de la formación docente Formación no debería estar basada en un modelo tradicional, ni tampoco ser excesivamente técnica, inhibiendo la creatividad y el espíritu crítico de los docentes; Conflictos entre la visión de la pedagogía y de las otras áreas, que ocasiona una falta de conexión entre el qué (contenido de las áreas específicas) y el cómo (forma, metodología)  Actividades burocráticas y de gestión acaban sustrayendo tiempo de las otras tareas.
<b>Sobre las competencias</b>	Serian útiles si bien aplicadas, pero el exceso de "burocratización" en aplicarlas ha sido un obstáculo; Reflexión sobre la combinación entre las competencias y el enfoque tradicional; apuntan algunos límites, ya que este enfoque coloca todas las disciplinas y áreas bajo un mismo "ropaje" y trata al estudiante como cliente no como aprendiz.	Algunos ven ventajas en su aplicación, desde que estimulen procesos de reflexión más amplia y proporcionen un diálogo entre las diferentes áreas del conocimiento; otros no creen que sea adecuado, pues consideran que el enfoque por competencias no ha proporcionado resultados positivos durante su aplicación a otros niveles de enseñanza.
<b>Sugerencias a las universidades y a la política de formación</b>	Valorar la docencia; crear perfiles diferentes de profesor (uno más docente y otro más investigador); potenciar la formación como parte de la actividad de los docentes; facilitar el acceso a recursos para la mejora del trabajo docente, especialmente con relación al cambio a los grados y en el trabajo por competencias; ofrecer más formación con respecto a cómo evaluar de forma continua a los alumnos en grupos grandes.	Valorar la docencia así como es valorada la investigación; Incluir la formación pedagógica docente en los cursos de postgrado; permitir que los profesores puedan elegir entre un perfil más "docente" o más "investigador"; no permitir que se separen los diferentes perfiles, para no romper con la esencia que caracteriza las universidades; equilibrar conciencia social y alta capacidad técnico-científica como fundamento de la formación.
<b>Otras reflexiones</b>	Contradicciones relacionadas al papel de la universidad: por un lado critican la universidad que valora sobre todo los conocimientos instrumentales para el mercado; por otro, creen que la universidad debe estar más ligada a las necesidades del mercado, para no convertirse en fábrica de parados.	Permitir que el conocimiento sea organizado "en el" y "por" el individuo, no "para" el individuo; rescatar el civismo y la integridad humana en el repertorio pedagógico, superando así los "pesimismo e cinismos presentes en el universo de las relaciones mercantilizadas"

Entre los comentarios abiertos de los docentes de ambos contextos, observamos algunos puntos en común: gran parte reconoce la valoración desigual entre docencia e investigación, sugiriendo que la docencia sea más valorada por las políticas universitarias. Admiten que el exceso de burocratización y de tareas de gestión como un

factor que dificulta la dedicación a la docencia; sobre las competencias, logran ver sus ventajas pero también sus límites. Además sugieren que se reconozca la existencia de diferentes perfiles docentes, de modo que ellos puedan elegir por dedicarse más por la docencia o por la investigación. Un diferencial relacionado a este tema es que algunos docentes de las universidades paulistas comentaron su desacuerdo en cuanto a esta separación, visto que esto podría romper con el triple papel de la universidad brasileña y que la caracteriza como tal (docencia, investigación y extensión).

En ambos contextos se comenta sobre la burocratización: docentes catalanes mencionan que esta cuestión refiriéndose a aquellos que participan de la formación para obtener puntos; docentes paulistas se refieren al exceso de actividades de gestión. Además hay un evidente desacuerdo en cuanto al carácter vertical de las acciones de formación.

Las sugerencias de los docentes son muy pertinentes, especialmente porque traen implícitas problemáticas y necesidades sentidas desde su práctica docente, como: facilitar el acceso a recursos para la mejora del trabajo docente; contemplar algunos retos y dificultades que los docentes tienen como, por ejemplo, el de evaluar continuamente los grupos grandes; incluir la formación pedagógica en los cursos de postgrado y equilibrar conciencia social y alta capacidad técnico-científica como fundamento de la formación docente.

Presentamos seguidamente una síntesis de los comentarios que han hecho los docentes sobre la estructura del cuestionario:

**Tabla 88 - Síntesis de los comentarios de los docentes sobre la estructura del cuestionario**

<b>Comentarios</b>	<b>Universidades Catalanas</b>	<b>Universidades Paulistas</b>
<b>Puntos positivos del instrumento</b>	Algunos docentes valoraron positivamente la investigación, por su tema, ya que creen que la formación de los profesores universitarios es esencial para mejorar la calidad de la educación. Revelan también que los ítems de la encuesta les sirvieron para reflexionar sobre la formación	Varios docentes agradecieron por participar de la investigación e incluso dejaron sus contactos, pues desean conocer los resultados; algunos han enviado mensajes personales con dudas y sugerencias, demostrando su disponibilidad y preocupación por el buen andamiento de la investigación
<b>Puntos negativos del instrumento</b>	Algunos demostraron no estar de acuerdo con las oposiciones colocadas en las cuestiones 14 y 15, pues creían en la posibilidad de equilibrar ambas visiones de universidad y de formación; criticaron el lenguaje muy específico del cuestionario y el hecho de no tener la opción NS/NC para los ítems cerrados, pues no conocían a fondo algunos de los temas abordados	Ciertos docentes también manifestaron su desacuerdo con las oposiciones colocadas en las cuestiones que pedían su posicionamiento, pues opinaban que se podría equilibrar ambas visiones de universidad y de formación;  Subrayaron la complejidad del tema y los límites de abordarlo con un instrumento como este; también asumieron que les faltaba conocimiento sobre algunos de los temas abordados
<b>Sugerencias al estudio</b>	Hicieron muchas críticas constructivas al cuestionario, como la de que las preguntas podrían ser más directas y específicas	Sugirieron construir un elenco de políticas de formación de las universidades investigadas e incluir algo sobre el aprendizaje de lenguas, visto que es algo imprescindible para internacionalizar las universidades

Entre los límites, algunos docentes consideraron inadecuada la oposición creada en los ítems 14 y 15, pues se han sentido “obligados” a posicionarse más hacia uno u otro, sin punto intermedio. Esto ha incomodado sobre todo aquellos que prefieren optar por la conciliación de una formación más técnico-instrumental y una formación crítico-emancipadora. Como parte de los presupuestos teóricos de este trabajo, hemos hecho una opción consciente por disponer las afirmaciones en lados opuestos, justamente para generar posicionamiento por parte de los docentes ante los dilemas que afligen la universidad y la formación actualmente.

Otros docentes alegan desconocimiento de algunos temas tratados en el trabajo y que han sentido falta de la opción “No sé/No contesto”. Reconocemos que hay diferentes niveles de conocimiento sobre las acciones de formación (de hecho, ésta fue una de las primeras cuestiones que hicimos en el cuestionario) y que también aquellos docentes que no participan directamente de las acciones tienen una opinión/posición sobre la política de formación, algo que dice respecto al colectivo. Por esto, hemos preferido recoger la opinión de todos los docentes, independientemente de su dominio sobre el tema. Consideramos que el simple hecho de ser docentes les otorga un conocimiento significativo del contexto y de las dinámicas y políticas a que la universidad y la formación están sometidas, por lo tanto legitima su opinión sobre los temas tratados en el cuestionario. Nos permitimos hacer esto pues éramos conscientes de que el cuestionario no era nuestra única fuente de información, sino complementaria.

Por otro lado, los comentarios positivos nos animan y muestran que el instrumento ha sido capaz de suscitar reflexión e interés de los mismos por el tema, lo que por sí solo nos permite considerar que el instrumento ha cumplido con un papel muy importante, más allá de los objetivos de esta investigación.

Estos comentarios han sido muy valiosos para profundizar en la opinión de los docentes sobre la formación, posibilitando una interpretación más atenta de los resultados. Además han sido capaces de indicar los límites y posibilidades del instrumento y sugerir mejoras. Reconocemos que no fue posible sintetizar todos los aspectos comentados, debido a que éstos son muchos y muy variados, abren posibilidad de discusiones muy amplias que escapan a los objetivos de nuestra investigación. Para una visión más detallada sobre los comentarios que acabamos de sintetizar, recomendamos la consulta al Anexo 3 (CD-ROM), que presenta los comentarios en su integralidad.

### **9.3.7 Síntesis de los resultados de los cuestionarios**

De acuerdo a los resultados obtenidos vimos que la distribución de la muestra por región, sexo y áreas del conocimiento es bastante equilibrada. Los análisis revelaron mayor presencia femenina en las universidades catalanas, lo que puede ser atribuido, por un lado, a las políticas de incentivo a la igualdad de género, que han logrado fomentar la presencia de mujeres entre los cuerpos docentes en Catalunya y, por otro, a una mayor participación de docentes del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas (incluida las Ciencias de la Educación) en este contexto, áreas donde generalmente se encuentra mayor presencia femenina. No obstante, la presencia de mujeres entre las categorías docentes de nivel más avanzado en ambos contextos aún es menor que la de hombres, lo que refleja un cuadro característico de la realidad universitaria.

La mayor parte de la muestra posee más de 15 años de experiencia en la docencia universitaria y, a la vez, revela tener poca o ninguna experiencia en otros niveles de enseñanza; esto nos permite afirmar que la mayoría de los docentes universitarios representados en la muestra ingresa en la profesión con poca o ninguna experiencia docente previa. Además, es posible que muchos ingresen inmediatamente después de acabados los estudios de doctorado o sean profesionales que hayan trabajado en otros campos y que, probablemente, tengan experiencia en su área específica, pero no necesariamente en la docencia.

En cuanto al área de conocimiento, gran parte de la muestra pertenece a las Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud, lo que posiblemente habrá influido en algunos de los comentarios al final del cuestionario sobre la dificultad de comprensión de algunos ítems, sobre todo debido al lenguaje utilizado, muy relacionado al área de las políticas educativas y a la Pedagogía, y la dificultad de posicionarse frente a los dilemas colocados en cuanto al papel de la universidad y de la formación.

Reconocimos las dificultades de establecer una relación/comparación entre las categorías docentes de ambos contextos (Catalunya y São Paulo), lo que nos hizo categorizar las principales categorías existentes según su nivel (de mayor a menor) y según las especificidades de cada universidad aquí estudiada. Observamos una mayor presencia de profesores titulares/agregados de las universidades catalanas y *professores assistentes doutores* por parte de las universidades paulistas, todos profesionales a tiempo completo y con una dedicación importante en el campo de la docencia. Es importante considerar que las políticas de expansión de las universidades paulistas en los últimos años han permitido abrir nuevos concursos y contratar nuevos profesionales, de modo que esto posiblemente ha hecho con que hubiese más profesores de esta categoría docente en la muestra.

Hay diferencias importantes entre ambos contextos, sobre todo por una mayor presencia de profesores a tiempo parcial en las universidades catalanas. Esto ocurre debido a un proceso de precarización de la profesión docente, que ha permitido la flexibilización de



los contratos laborales, la contratación temporal y el rebajamiento del nivel salarial de muchos profesionales en los últimos años.

En cuanto a la gestión, se trata de una función ejercida por un número significativo de docentes en ambas regiones estudiadas, siendo una característica más marcada entre los docentes de las universidades paulistas. De este modo, la gestión es una importante función que se añade a los tres ejes que sostienen la universidad en este contexto (docencia, investigación y extensión), a pesar de no estar contemplada en la legislación. Además, vemos que casi la mitad de estos están involucrados con la gestión de actividades docentes o de acciones de formación, lo que es bastante significativo; el hecho de estar involucrados con actividades de este tipo puede incluso haber atraído algunos de estos docentes a colaborar con el cuestionario.

### **9.3.7.1 Grado de conocimiento y participación**

En todos los cruces realizados, los docentes demuestran conocer regularmente bien las acciones de formación pero participan invariablemente en menor proporción. Esto se debe en gran parte a las razones que ellos exponen en el ítem siguiente y que revelan que hay muchos obstáculos para tal, como la falta de tiempo y de disponibilidad, la falta de reconocimiento de la docencia y la falta de acciones más específicas, que sean pertinentes a las diferentes áreas y necesidades de los docentes.

En el análisis por región, vimos que los docentes de universidades catalanas afirman conocer y participar más de la formación que los docentes de las universidades paulistas. En el análisis por sexo, son las mujeres que conocen y participan en mayor grado que los hombres. Considerando que el número de mujeres en la muestra es más expresivo justamente en Catalunya, se puede pensar que ellas hayan contribuido significativamente para que las medias fuesen más altas en esta región, pero hemos de considerar que estas medias se deben principalmente a la tradición más sólida de estas universidades en el campo de la formación continua de docentes, como hemos visto en el marco contextual.

En el análisis según el área del conocimiento, los docentes que conocen y participan un poco más de la formación son del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ciencias Experimentales. Hay dos motivos que podrían justificar estos resultados: 1) pues en el área de las Ciencias Sociales estaba incluida las Ciencias de la Educación, área que normalmente ofrece soporte a las acciones de formación permanente del profesorado universitario; 2) la participación significativa de docentes de las Ciencias Experimentales puede atribuirse al hecho de que muchos de los cursos están diseñados para profesores de áreas que no tienen necesariamente formación o experiencia docente previa.

Además, aquellos que ejercen cargos de gestión alegan participar más de la formación, lo que efectivamente sucede, ya que muchos son coordinadores de curso, representantes de enseñanza y jefes de departamento, por lo tanto, tienen la responsabilidad de estar

más involucrados y de diseminar las nuevas prácticas pedagógicas en sus respectivas unidades.

### **9.3.7.2 La (des) motivación por la formación**

Entre las principales motivaciones para participar de la formación están la pertinencia de los temas tratados y el interés de los docentes por los contenidos; las mujeres y los profesores con hasta diez años de experiencia alegan que participan en gran medida por enriquecer su currículo y por obtener reconocimiento. Además, estos apuntan que la mejora de los resultados en las evaluaciones docentes es una variable importante, probablemente porque están en una fase inicial de la carrera y desean ser mejor evaluados para poder justamente ascender a otros niveles.

En contrapartida, más de 60% de las respuestas apuntaron que el principal obstáculo para participar de la formación es la falta de tiempo y la sobrecarga de trabajo de los docentes.

El reconocimiento de la formación es seguramente un aspecto motivador de la participación, pero puede ocasionar otro problema apuntado por los mismos docentes en los comentarios finales: el de la burocratización de las actividades, haciendo que muchos docentes solo participen para obtener puntos, no implicando necesariamente una mejora substantiva de la práctica educativa.

### **9.3.7.3 Posicionamiento sobre el papel de una universidad y de la formación**

Con respecto al posicionamiento, observamos que la media de los docentes posee clara propensión a una visión de universidad y de formación más ligada a la perspectiva crítico-emancipadora, pero no se trata de una visión unánime, sino permeada por algunas contradicciones, especialmente cuando se trata del papel de la formación: si por un lado, la mayor parte de los docentes considera que el papel de la universidad sea “formar profesionales comprometidos con la transformación social” en lugar de “formar las élites dirigentes” (C) y que la formación debe “promover la reflexión crítica sobre la realidad social, económica, cultural y política”, más que “promover el espíritu empresarial en los estudiantes” (F); por otro, ellos consideran que “formar personas con una visión amplia y crítica de la sociedad” no excluye la posibilidad de “formar profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo” (A) ni que la “promoción de la reflexión sobre los conocimientos de las diferentes áreas científicas” impida el “desarrollo y aplicación de competencias en situaciones práctico-laborales” (D).

En suma: las valoraciones medias de los docentes demuestran que, si por un lado, ellos están más seguros de que el papel de las universidades es promover la reflexión crítica y la transformación de la realidad social, por otro, creen que la formación debe considerar también las demandas del mercado laboral a la hora de formar sus estudiantes.

En cuanto al análisis en función de áreas del conocimiento, en la mayoría de los ítems el posicionamiento de los docentes de Humanidades y Ciencias Sociales hacia una perspectiva crítico-emancipadora es más claro, mientras que la media de los docentes de las Ciencias Experimentales y Salud está generalmente más hacia la posición intermedia, lo que podemos interpretar como señal de que estos profesionales están más propensos a la conciliación de la perspectiva crítico-emancipadora y de la perspectiva técnico-instrumental a la hora de pensar el papel de la universidad y de la formación. Además, muchos de los docentes de Experimentales y de Salud, por las especificidades de estas áreas, están más cercanos al mundo del trabajo y de las innovaciones tecnológicas, por esto son favorables a la idea de equilibrar las necesidades del mercado laboral con las demandas de una formación crítica y reflexiva.

Sobre las diferencias entre categorías, aquellos docentes clasificados en el nivel 6 (becarios pre-doctorales, investigadores, post-doctores e invitados) suelen puntuar más alto, probablemente porque sufren más las consecuencias de los cambios actuales en las universidades, que denotan mayor presencia de la lógica económica y de mercado en las dinámicas universitarias, lo que les permite posicionarse de modo más claro hacia una formación que promueva la reflexión crítica sobre la realidad.

En el campo abierto, al final del cuestionario, algunos participantes han manifestado cierto malestar en tener que posicionarse en relación al papel de las universidades y de la formación, ya que para ellos ambas concepciones presentadas como opuestas son compatibles unas con las otras. Consideramos que al elegir posiciones más intermedias, algunos profesores han querido manifestar esta posibilidad de conciliar ambas concepciones. Asimismo, percibimos que las respuestas medias para los ítems 14 y 15 han sido casi siempre más dirigidas al polo 6 y no tan centralizadas como se podría esperar en caso de que la mayoría hubiese optado por el equilibrio entre ambas visiones. Esto quiere decir que para la mayoría de ellos los principios de una formación crítico-emancipadora prevalecen sobre los de una formación más técnica y dirigida hacia el mercado.

#### **9.3.7.4 Opinión: realidad y desafíos de la formación**

La opinión de los docentes sobre la situación real e ideal de la formación permite reflexionar sobre sus expectativas de mejora para este campo. Está claro, por ejemplo, que los docentes de ambos contextos no desean que la formación siga teniendo por base un formato corto y fragmentado, como píldoras formativas, pero que debería basarse en procesos amplios y continuos.

Los docentes de las universidades paulistas casi siempre puntúan por debajo de los docentes de universidades catalanas, excepto en dos casos: consideran que la formación promueve la profundidad de conceptos y poseen el ideal de que la formación consista en procesos amplios y continuos. Esto refleja bastante los datos recogidos en las entrevistas con responsables y en el análisis de las acciones de formación de estas universidades,

donde existe la necesidad de dar continuidad a los proyectos de formación independientemente de los cambios de gestión rectoral.

Los resultados mostraron también que la situación real de la formación en las universidades catalanas se basa en mayor proporción en las necesidades de la comunidad académica; podemos suponer que esto se debe a los sistemas de consulta que hacen las unidades de formación periódicamente para detectar necesidades formativas en este contexto.

### **9.3.7.5 Aspectos relacionados con el éxito de la formación**

En este apartado vimos que las medias de las puntuaciones proporcionadas por los docentes de las diferentes regiones convergen en varios puntos, siendo un poco más “dispersa” la realidad que la situación deseada por los docentes. Esto es bastante comprensible, ya que se tratan de contextos muy diferentes: en las universidades catalanas la formación se centra regularmente en la actualización tecnológica y en la línea de adaptación a las reformas educativas, algo patente si tenemos en cuenta el contexto de la adaptación al EEES al que están involucradas; en la realidad de las universidades paulistas la formación privilegia más regularmente la autonomía docente, algo que los proyectos de formación en marcha intentan subrayar (pues respetan la autonomía docente y de los centros), aunque esto merezca ser incrementado en ambos contextos.

Aquí es importante considerar que las diferencias más significativas están relacionadas con el área del conocimiento: al creer que el éxito de la formación está poco relacionado con el desempeño de los docentes en la evaluación externa y con la adaptación a la reforma educativa, los docentes de Humanidades relevan poseer una visión mucho más compatible con la perspectiva de una formación crítico-emancipadora que los docentes de las otras áreas.

Los docentes de las diferentes categorías, pero especialmente los que se han identificado dentro de “otras categorías”, es decir, becarios, investigadores, post-doctores e invitados, consideran que la formación ya opera regularmente en la línea de la actualización tecnológica y de la adaptación a las reformas educativas, no considerando este último aspecto como muy deseable para el éxito de la formación.

Los docentes con encargos de gestión, como representantes y promotores de las políticas institucionales, conciben en mayor medida que la adaptación a las reformas es una de las características que garantizan el éxito de los procesos formativos.

Independientemente de cualquier variable, constatamos que, para gran parte de los docentes, el éxito de la formación consiste en potenciar la reflexión y transformación de la práctica docente, promover la mejora significativa de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y permitir que los profesores participen activa y críticamente en su proceso de formación.

### **9.3.7.6 Percepción sobre los factores que influyen en la formación**

El factor con mayor influencia en la formación en el contexto catalán son los cambios en las metodologías docentes, mientras que en las universidades paulistas es la productividad académica, lo cual es sentido también por los docentes catalanes, pero en menor proporción. Como observamos en los comentarios abiertos, las exigencias de productividad ejercen un efecto contrario o negativo sobre la formación, una vez que intensifica la desigualdad en la valoración de la investigación frente a la docencia. De este modo, en lugar de incentivar, la productividad es un factor de desmotivación con relación a la formación.

En el análisis en función del sexo, las mujeres indican mayor vulnerabilidad que los hombres a diversos factores como los cambios en la evaluación, el enfoque por competencias y las exigencias de calidad, excelencia, innovación y transferencia.

Los profesores con más años de experiencia docente demuestran percibir menos la influencia de factores externos en su trabajo, probablemente por tener una carrera ya consolidada, lo que les garantiza mayor margen de autonomía. Además demuestran sentir en menor medida la presión del enfoque por competencias que los profesores con menos años de experiencia.

Los docentes de “otras categorías” son los que sienten más fuerte la influencia de factores como el enfoque por competencias y la política de financiamiento, esta última probablemente porque muchos son becarios (pre y post-doctorales) y la crisis en el contexto europeo ha provocado muchos recortes en el valor y cantidad de becas para la formación del profesorado universitario.<sup>74</sup>

### **9.3.7.7 Percepción sobre el enfoque por competencias**

Los docentes de las universidades catalanas perciben claramente que este enfoque se trata de “una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales”. Esto se justifica por el actual en el contexto de implantación del EEES, una política transnacional que ha ocasionado una serie de alteraciones estructurales, impulsando sobre todo este tipo de enfoque tanto en la formación de los estudiantes, como en la formación de los mismos docentes.

Las mujeres perciben más la influencia de este factor que los hombres. Cuando analizamos en función del área de conocimiento, vemos que los docentes de la Ciencias

---

<sup>74</sup> Este proceso de disminución de la cantidad de las becas para la Formación del Profesorado Universitario en el contexto español y catalán puede ser acompañado a través de un análisis de los documentos oficiales publicados recientemente, como este Boletín Oficial del Estado: <http://www.boe.es/boe/dias/2012/11/12/pdfs/BOE-A-2012-13930.pdf> que modifica la resolución publicada en abril, disminuyendo de 950 para 800 la cantidad de becas ofrecidas. Además, en la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación aprobada en 2011, el tan reivindicado acceso a los derechos laborales durante los primeros años en que reciben la ayuda del Ministerio, ha resultado en una significativa reducción salarial para los doctorandos.

Experimentales y de la Salud creen en mayor medida que este enfoque introduce cambios positivos en la formación y facilita la transferencia de saberes del contexto académico al laboral. Los docentes de Humanidades divergen de esta aseveración, opinando además que este enfoque influye poco en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En algunos de los ítems los docentes han optado por posiciones más intermedias, independiente del sexo, área o categoría profesional; más allá de su opinión, esto puede significar un conocimiento escaso de los temas tratados.

## **9.4 Resultados de los Grupos Focales**

Presentamos los resultados de los grupos de discusión a partir de las cuatro categorías previstas inicialmente, subrayando al final algunos temas y dilemas que emergieron del análisis.

### **9.4.1 Participación en las acciones de formación: motivaciones y obstáculos**

Entre las razones que motivan la participación en las actividades de formación las participantes del GF1 apuntaron tres principales:

- la importancia del aprendizaje colectivo;
- la flexibilidad de horarios para la realización de las actividades;
- la unidad del grupo.

Además, reconocieron la importancia de la organización descentralizada del grupo, que permite que todas participen no solo de su desarrollo, sino también de su planificación y organización, como formación entre pares. Resaltaron la riqueza de las diferentes formaciones profesionales presentes en el grupo, ya que las participantes del grupo son de diversas carreras, dentro del área de la salud (Fisiología, Psicología, Odontología, etc.).

*E então assim, essa coisa da gente ser de formações profissionais diferentes tem uma riqueza que eu acho que é essa... (P8).*

Otro punto positivo apuntado, fue el uso de la evaluación que hacen los estudiantes como herramienta de reflexión y mejora de su trabajo como docentes:

*Na realidade a gente pensa na avaliação dos alunos e isso ajuda muito a gente, porque sempre eles fazem uma avaliação no final do curso e em cima dessa avaliação (...) a gente tenta reprogramar tudo, pra que tenha um melhor resultado (P4).*

De este modo, verificamos que la evaluación no solo es un tema constantemente presente en las actividades de formación, sino que también es utilizada en el sentido de conocer la valoración o el *feedback* que los estudiantes hacen del trabajo de los

docentes, para poder encaminar mejor las actividades de formación, en búsqueda de mejores resultados.

Como principales obstáculos mencionaron la falta de tiempo, que provoca que muchas no participen en todas las reuniones. La ausencia de algunos miembros del grupo fue considerada desmotivadora, ya que la discusión pierde la riqueza del contenido:

*eu também sinto como um espaço grupal, no sentido de grupo, quer dizer, cada um que falta ou que não está presente totalmente, quer dizer, se esta pessoa não está aqui de verdade o grupo muda, o grupo é outro ( P10).*

De este modo, ambos grupos focales mencionaron que el factor tiempo es algo muy limitante para los docentes y no les permite muchas veces participar de la formación.

Las participantes del GF2 destacaron la cuestión de la valoración excesiva de la investigación, especialmente en los cursos de Postgrado:

*As nossas Pós-Graduações treinam muito mais para a pesquisa do que pra serem professores. Formação docente ainda é uma coisa que não tem uma formação, a não ser cursos específicos na área da educação, as outras áreas tem muito pouco (P1).*

En este sentido, señalaron que hay un exceso de trabajo que para ellos estaba asociado al triple papel de la universidad (enseñanza, investigación y extensión) y que genera un exceso de tareas y demandas que el profesorado muchas veces no es capaz de atender:

*Então é humanamente impossível alguém se interessar por todas essas áreas na mesma proporção e desde que elas não são valoradas na mesma proporção. Se elas fossem valoradas na mesma proporção, eu acredito que até mudaria esse perfil, mas elas de fato não são (P1).*

Citaron la separación entre teoría y práctica, puesto que muchas veces se proponen nuevas prácticas y metodologías de enseñanza, separadas de los contenidos y especificidades de las áreas

*E aquela técnica que você está me dizendo, na teoria ela é ótima. Eu quero ver você botar o meu conteúdo dentro daquela técnica que de conta. E aí a gente fala outra língua, os meus embates sempre são nesse nível (P1).*

Junto a esto, aludieron a la dificultad en comprender muchos términos y conceptos propios del lenguaje de la pedagogía (lenguaje que bautizaron de “pedagogês”) y de diálogo de la Pedagogía con las otras áreas del conocimiento:

*Outra coisa que sempre vejo os professores reclamarem e é repetitivo nas reclamações, as vezes o curso chama a atenção, porém o vocabulário daquele curso é muito específico do pedagógico, a gente brinca e chama de „pedagogês”. O pedagogês eu acho que sinceramente, é um fator desestimulante, porque eu vejo vários colegas irem à palestra e depois de meia hora a pessoa está desesperada, uns não saem por educação, outros saem de fininho e eu acho que essa interface de vocabulário entre as mais diversas profissões, as varias áreas ( P1).*

*Eu creio que o pedagogs nas humanas ele cai muito bem, ele é natural, não sei, mas pra gente não. Nós somos muito objetivos, muito práticos e na hora que você vai ouvir um discurso... Eu quero saber o seguinte: o que esta técnica me ajuda a dizer pra eu motivar o aluno, que técnica eu uso (P3).*

Constatamos que el lenguaje muy específico de la Pedagogía en las acciones de formación es un factor desestimulante para los docentes de otras áreas, ya que éstos prefieren actividades más objetivas y prácticas.

*Com a pedagogia realmente eu acho que é o maior entrave. O segundo entrave é a planilha, o terceiro entrave é não ter valorização igual a da pesquisa, e tempo, não se tem hoje, é impossível, você não tem tempo pra digerir, conversar e montar... (P1).*

Con esta última frase, las participantes hicieron una síntesis de los cuatro mayores obstáculos mencionados por el grupo:

- Conflicto con el lenguaje de la Pedagogía;
- Plantilla de evaluación, cuyos criterios consideran principalmente la investigación y la publicación;
- Valoración desigual de la docencia;
- Falta de tiempo para dialogar, reflexionar, formarse.

#### **9.4.2 Papel de las universidades y de la formación**

En el GF1 sobresalió la idea de que la universidad tiene a la vez un papel técnico y político en la sociedad, es decir, tiene la responsabilidad de proporcionar una formación técnico-profesional adecuada y a la vez un posicionamiento ético y crítico. En esto también afirmaron que su papel debe ir más allá del aspecto técnico, aproximándose más a la idea de transformación social.

*acho que alem do técnico, acho que tem uma responsabilidade de formação técnica, mas muito mais de transformação social e ai quando a gente faz universidade publica num entendimento é maior do que quem está pagando; não porque quem pague não tenha compromisso, ele tem compromisso também como cidadão, mas a sua responsabilidade, o seu comprometimento que, você estando numa universidade publica, é de transformação social e é de retorno pra sociedade (P7).*

En este sentido, emergió un importante debate sobre las dicotomías entre universidades públicas y privadas, algo sobresaliente en la realidad universitaria brasileña.

Diagnosticamos además que la idea de que la universidad pública es responsable por devolver a la comunidad aquello que produce, debería necesariamente impactar en la formación de sus estudiantes:

*acho que a universidade tem que ser responsável por devolver aquilo que ela produz pra comunidade. O aluno tem que saber que está inserido numa*



*universidade estadual, no contexto de uma universidade particular. Acho que quando entra o aluno teria que ter isso mesmo, estou numa universidade estadual, tenho que contribuir com a comunidade, com a minha formação (P1).*

En esta línea, notamos la preocupación de las participantes por el desarrollo de una atención humanizada y comunitaria en el área de la salud, de modo que señalaron la importancia de la modificación de la estructura elitista de la universidad, esto es, que tradicionalmente forma profesionales para atender las clases más altas:

*Eu acho que a tendência é a modificação disso tudo, a gente esta caminhando pra direção mais do cuidado comunitário, uma universidade menos elitista na formação do profissional, não só formar pra trabalhar com a „classe A“; mas com atenção básica. Eu acredito que a Atenção Básica vai ganhar uma força no Brasil, acho que as universidades têm que revisar os currículos delas, porque eu acredito nesta tendência (P9).*

Esta afirmación dejó claro que, para que tal transformación se concrete, sería necesario que las universidades revisaran sus currículos, adoptando un enfoque de atención a las comunidades y no solo para atender la “clase A”. De hecho, las participantes afirmaron que a partir de los proyectos como éste en que estaban involucradas (IUSC), la universidad empezó a hacer un ejercicio de aproximación a las demandas de la comunidad, lo que fue considerado una manera de contrastar las tendencias hegemónicas.

*O que a universidade cobra hoje? Pesquisa, produção científica, então isso é um enfoque no técnico muito grande. Então iniciativas desse tipo, mesmo a nossa experiência aqui o tom é contra-hegemônico, do que é previsto hoje na universidade como instituição (P10).*

Las participantes del GF2 afirmaron que la universidad no debe ceder a la lógica mercadológica, de preparar únicamente aquellos profesionales que el mercado necesita (puesto que conlleva el riesgo de ofrecer una formación superficial y descartable), pero tampoco puede ignorar tales demandas; de este modo, defendieron la necesidad de encontrar el “camino del medio”, de modo que las universidades deberían conciliar las demandas del mercado de trabajo y las demandas de formación de profesionales críticos para la transformación social; constatamos que para ellos, los dos polos no se oponen, pero se complementan:

*Então essa coisa muito mercadológica, de „vou formar para o mercado“, pois o mercado está precisando de engenheiros, não sei, então vou formar engenheiros não sei o quê, eu não acredito numa formação sem lastro. Ponto. Se você não desenvolver um lastro numa pessoa, que te ancore realmente, você não dá conta do resto. Eu sempre tenho a impressão de que o profissional só voltado pro mercado ele é descartável, e eu acho que as pessoas não possam se formadas de uma maneira descartável. Também não acho que tenham que ser formadas de uma maneira só com uma cultura, só com poder crítico e... não. Acho que você tem que achar o meio termo, formar para o mercado, mas que tenha crítica que saiba pensar, que saiba evoluir em cima disso (P1).*

Sobre el **papel de la formación de los docentes universitarios**, el GF1 subrayó necesidad de formar un profesor diferente, más humilde y preparado para actuar más cercano al estudiante y a la comunidad, asumiendo un compromiso de cambio social. Transcribimos abajo una secuencia de la discusión que ejemplifica mejor este posicionamiento del grupo:

- *Acho que os docentes também precisam se remodelar, ser mais sociais, enxergar um pouco mais, acho que ainda estão muito tradicionais (...) acho que a palavra é humildade mesmo, de aprender coisas novas e estar aberto para aprender novas coisas ( P7).*
- *Mas acho que tem coisas que a universidade exige, né? Tanto de publicações... (P6).*
- *Eu acho que é um misto da academia com a prática (P9).*
- *Mas tem que ir mudando aos poucos, mas tem a exigência (P6).*
- *Eu acho que ele tem que continuar publicando, mas tem que estar aberto pra outra coisa (P4).*
- (...)
- *Acho que é o exemplo da vara, nem pra um lado, nem pro outro. São as duas coisas, acho que dá pra fazer bem (P7).*

La secuencia de la conversación reveló que las diferentes formas de pensar de cada una de las participantes, logró confluír en un consenso: la formación debería contribuir a plasmar un nuevo profesor, más abierto y menos tradicional, preparado para actuar próximo a los estudiantes y a la comunidad, pero a la vez cumpliendo las exigencias relacionadas a la investigación y a la productividad científica.

Observamos que la discusión grupal fue un proceso de interacción que les permitió reflexionar y construir colectivamente determinadas consideraciones, tensiones y acuerdos sobre el tema. Finalmente, se reconoció que este proceso les está cambiando a ellas mismas como docentes:

- Acho que essa formação de professores no trabalho com o IUSC mudou a minha prática também, não só pra formar alunos, mas também pra minha formação como profissional, minha forma de trabalhar com os pacientes, minha forma de trabalhar com a rotina diária, na unidade de saúde, mudou completamente. Sou muito grata aos IUSC, eu percebo essa mudança, o quanto eu aprendi (P3).*

Las participantes del GF2 afirmaron que era necesario conciliar el dilema presentado, de modo que la formación debe proporcionar las competencias exigidas por la sociedad del conocimiento, pero los profesionales deben ser críticos lo suficiente para elegir los mejores caminos, dentro de las diferentes situaciones que les son presentadas.

- *Sempre brinco que o melhor é o caminho do meio. Lógico que você tem que ter as competências, é óbvio, mas você também tem que ter um lado mais crítico... (P1).*
- *Acho que o mercado é aquela formação puramente técnica, que você dá para o individuo e ele está apto para chegar lá, mas no que a gente esta*

*falando, é pra sociedade. O que esse profissional que você põe no mercado o que ele vai ser? Inquisidor, ele vai ser modificador, isso que é importante, ele tem que ser modificador da sociedade, até do próprio mercado mesmo, senão ele um robô, um robô preenche o mercado, faz isso e isso, desligo e o robô não preciso mais hoje, ligo amanhã cedo. Então eu acho que tem uma formação bem embasada, ele tem que despertar nele essa preocupação pela sociedade, pela população, acho que isso é fundamental (P3).*

De este modo, defendieron la importancia de conciliar la formación técnica y aplicada de las competencias, pero que no puede faltar una visión más amplia y crítica del profesional con relación al trabajo que ejerce y que impactos esto tiene en la realidad.

Es decir, ir más allá del técnico, a punto de formar profesionales que modifiquen la sociedad e incluso el propio mercado.

### **9.4.3 Política de formación y tendencias internacionales**

Al ser cuestionadas sobre la relación de la formación docente con las políticas internacionales y tendencias de otros países, las participantes del GF1 citaron algunos cambios en la política nacional, como la expansión de la cobertura de los sistemas de salud, con la necesidad de contractar médicos extranjeros, el protagonismo de la tecnología y de las redes universitarias de telemedicina.

*- Acho que o Brasil está enfrentando um desafio, pois nosso sistema de saúde expandiu. Com relação a outros países, você vê médicos formados fora do Brasil, porque pra algumas áreas está faltando profissional. Aquela historia de pessoas formadas em Cuba, né? Não há médicos suficientes? Sim, há, mas embora hajam médicos suficientes formados no Brasil, existem áreas onde os médicos brasileiros não querem trabalhar, tá. Então a gente está enfrentando esse, que eu acho que não se relaciona só com o Brasil, mas também com relação a outros países que estão no entorno... (P8)*

(...)

*- Outra questão é que, não sei se tem a ver também, que a globalização e que as faculdades estão tentando globalizar o currículo e que isso tem refletido na formação, se essa pessoa vai contribuir de uma maneira... Acho que sim, porque é do Congresso, eles falaram muito de globalização, tanto da gente ir lá pra fora, quanto das pessoas virem pra cá, desse mundo globalizado, conectado virtualmente... (P6)*

*- E o professor pra perceber isso tem que ser outro professor, tem que estar antenado em outras coisas. Então no ensino à distância, que foi muito falado neste Congresso que a gente foi “Fronteiras da educação médica”, tinham países do mundo inteiro. O tempo todo falando do aluno poder transitar dentro de varias universidades, e não perder o ano com isso, de outras culturas... (P7)*

*- Um sistema que valha créditos, sabe... (P6)*

*- E acho que a tecnologia é uma demanda que está batendo na nossa porta todos os dias, o nosso aluno não é mais aquele aluno de antigamente, do professor, o giz, a lousa, imagina. Acabou. Então agora isso da comunicação, outras fontes de informação... (P10).*

En esta secuencia de comentarios, las participantes mencionaron un evento reciente en el área de la salud<sup>75</sup> y algunos temas tratados, como la globalización del currículo, la importancia de la movilidad de estudiantes y de docentes, de la educación a distancia y de una educación sistema basado en créditos. Observamos que estos temas mencionados son propios de la agenda política internacional y regional para la educación, diagnosticadas en el análisis de los documentos oficiales y en las entrevistas.

Además citaron la demanda de las nuevas tecnologías, como una tendencia internacional en la formación, que cambia el perfil de los estudiantes y significa un desafío a los docentes.

Los participantes del GF2 mencionaron que en el contexto brasileño se vive una serie de reformas, principalmente de tipo curricular y reconocieron que esta búsqueda de innovaciones hace parte de un movimiento internacional, pero que no llega al mismo nivel de otras regiones, como en el caso de Europa. Además, discutieron la importancia de llevar en cuenta las cuestiones culturales, ya que no todo aquello que es un éxito en un contexto específico, puede ser exitoso en otro.

*- Acho que a busca existe sim, mas é diferente o buscar e o atingir. Que nós estamos buscando esse padrão, acho que a gente busca isso, estar num processo de reforma, né? (P4)*

*- Mas acho que não no mesmo grau que a Europa, acho que a gente esta ainda num grau ainda um pouquinho abaixo. Acho que estamos num processo de reforma curricular e de melhoria disso, mas acho que, me dá a impressão de que a reforma proposta na Europa, principalmente a que você citou, é mais ampla, ela envolve um pouco mais, ela já amadureceu, acho que o ideal da gente é amadurecer, mas acho que a gente não tá... O modelo é semelhante, a busca é semelhante, como também a americana tem algumas reformas, acho que a busca é geral. Mas não sei se é o mesmo grau, o mesmo estágio dessa busca estaria igual, não sei. (P1)*

*- Eu também acho assim: ela existe, tanto que você tem hoje tantos profissionais ligados a formação de ensino indo pra diferentes instituições especializadas, procurando se especializar, isso existe com maiores chances de você ir e fazer as coisas; e também tem o cultural, que tem que tomar um pouco de cuidado. Cultural eu falo assim: qual é a nossa realidade? Nem tudo que eu chego lá e acho que é fantástico eu consigo aplicar aqui, as vezes eu quero aplicar aquilo que lá é um sucesso, mas aqui é outra a situação. Claro que talvez o princípio é inovador, mas acho que a gente, a maioria das escolas brasileiras elas estão em busca dessas inovações, tem coisas que já deram certo, novos métodos de ensino e tal. (P3)*

*- Coisas que, às vezes, dão certo aqui, não dá lá, e coisas de lá que você não consegue aplicar aqui... (P1).*

---

<sup>75</sup> El “IV Congresso Internacional Fronteiras da Educação Médica”, organizado por el “Instituto de Ensino e Pesquisa” (IEP) del Hospital Sirio Libanes, tuvo lugar en Mayo de 2013 en la ciudad de São Paulo. Se basó en cuatro temas fundamentales: 1) metodologías activas (especialmente la introducción del PBL); 2) evaluación de los aprendizajes; 3) acreditación de los aprendizajes; 4) globalización, internacionalización y movilidad. Fuente: <http://vimeo.com/70971999>

Por esta interacción observamos que las participantes reconocieron que, a pesar de que existen principios comunes entre los contextos, como la constante búsqueda de innovación, no es recomendable copiar las tendencias externas, puesto que cada contexto tiene especificidades que deben ser llevadas en consideración.

#### **9.4.4 Desafíos y propuestas**

Como principales desafíos de la formación, el GF1 subrayó el desafío de que los profesores sean más humildes, de modo a reconocer que no saben todo. Otros desafíos comentados por ambos GF fueron:

**Desafío de las nuevas generaciones y de repensarse continuamente:** una de las participantes del GF2 resaltó el desafío de las nuevas generaciones que cambian permanentemente y que la universidad tiene que modificarse, consciente de que el cambio es lento, pero continuo.

*Acho que o desafio é essa nova geração que você tem (...), e o que fazer frente a essa mudança de perfil dos alunos. Mas o desafio continua o mesmo que está agora: que é ter uma formação mais sólida e que valha, esse profissional no mercado, vai ter um papel nesse mercado, você não pode abandonar nenhuma delas. O “como” será, é o desafio e ele é eterno, cada geração que entra vai desafiar a modificar. Primeiro temos que fazer modificações que só vão aparecer daqui a um tempo. Vou modificar o currículo mas só depois das várias turmas que passarem por esta reforma é que você vai madurando. Então acho que os desafios são os mesmos, muda um pouco a intensidade... (GF2, P1).*

Dentro de esta cuestión, también mencionó el desafío de que la universidad debe cambiar, pero siempre ofreciendo una formación sólida y consciente, de modo que los profesionales vayan al mercado y sepan que tienen un papel en el mercado.

**Sobre el desafío de conjugar el nuevo y el tradicional:** en el GF2 ocurrió una discusión sobre las diferencias entre las universidades nuevas, normalmente más abiertas a los cambios y las tradicionales, donde suele haber mayor nivel de cuestionamiento:

*- Eu tenho uma visão de que as escolas, quanto mais tradicionais, mais difícil o processo de mudança. Hoje você olha, pelo menos no papel, as escolas novas elas já começam com princípios mais inovadores, com metodologias mais inovadoras, ativas. (...) Não que não tenham, as antigas também fazem reformas, mas é mais difícil, acho que o grau de questionamento, a incorporação da reforma não é tão simples quanto parece (P4)*

*- Mas eu também acho que assim: de novo no extremo. O tradicional ele é tradicional e ele não é ruim por principio, não é porque tem um novo que você tenha que mudar, que tudo que você tenha feito no anterior, não tenha valor. Então assim, não me agrada nada que seja radical... Você pode pegar coisas do tradicional e acrescentar coisas modernas e fazer coisas maravilhosas. Não precisa se manter no tradicional ou vamos apagar tudo e começar do zero e contratar outras pessoas pra começar do zero (P1)*

- *Com grau do questionamento do que já existe, você não apaga o passado, você incorpora (P4)*

- *O importante é você ter um espírito inovador, estar aberto, aceitar coisas que estão aparecendo e perguntar: o que isso aprimora o que eu já faço? Isso da mais qualidade? Melhora o que estou fazendo? Nem tudo o que aparece de novo pode estar ajudando, as vezes pode ser pior, você acaba prejudicando uma coisa que tinha sucesso. Essas coisas têm que ter, mas melhora a qualidade do que eu estou fazendo? Se melhora, então que seja bem vindo (P3).*

En esta discusión sobre “lo nuevo” y “lo tradicional”, las participantes observaron que las universidades nuevas teóricamente poseen propuestas curriculares y metodologías innovadoras, pero en la práctica reconocieron que el cambio es difícil, que la incorporación de la reforma no es tan simple como parece.

Además, reconocieron que no todo aquello que es llamado tradicional es “malo” o sin importancia, lo que les hizo llegar a la conclusión de que es posible combinar lo nuevo con lo tradicional. Finalmente, comentaron sobre la importancia de que los profesionales estén abiertos a la innovación, pero que a la vez tengan la capacidad de discernir si aquello que se propone como nuevo realmente mejora la calidad de sus prácticas. Entendemos, así que los profesionales no deberían adoptar “lo nuevo” solo por modismo o por ser una novedad, sino porque realmente creen que esto pueda cambiar significativamente su quehacer.

**Desafíos de las nuevas tecnologías:** constatamos un desafío común citado por ambos grupos focales es el de la incorporación de las nuevas tecnologías. Algunas participantes del GF1 consideraron al inicio que el desafío de las tecnologías es evidenciado especialmente por aquellos docentes de generaciones más antiguas, pero a lo largo de la discusión, y con la mención de algunos ejemplos de profesores mayores que dominan las TIC, llegaron a la conclusión de que no es una cuestión cronológica, pero que depende de la disponibilidad de cada persona.

También comentaron las posibilidades y límites de las tecnologías: reconocieron que éstas proporcionan importante soporte a sus actividades, pero también el riesgo de “dejar atrás” y esconder el profesor o el profesional de la salud:

*Eu acho que as tecnologias podem ser tanto boas quanto ruins: por exemplo, podem facilitar o processo de aprendizagem do aluno ou esconder o professor, né? Ao ponto que ele só faz uma apresentação lá e vai lendo e passando; da mesma forma que os profissionais da saúde, que mandam fazer uma ultrassom, pode ser pra uma pessoa de idade que precisa, mas pode ser simplesmente um papel pra você dispensar o paciente logo, postergar e não ter que conversar (GF2, P4).*

También en esta línea, las participantes del GF2 comentaron sobre el riesgo del profesional ser “tragado por las tecnologías”, algo que impone el desafío de una

formación que cubra más allá del aspecto técnico de la profesión, de modo que el profesional no quede rehén de las mismas:

*Eu acho que na medicina, infelizmente, engole o médico se ele não tiver essa formação. Ele é engolido pela tecnologia, ao passo que você chega com uma dor qualquer e eu peço um ultrassom e fico esperando que venha o laudo. E se o laudo também não está... Porque aí você depende de outro colega que você não sabe a capacidade dele e ele põe lá o laudo e se você confia naquilo... (...) Então quer dizer, a confiabilidade da tecnologia que não é nem você que fez. Então se eu não tiver o senso crítico de pegar todo o contexto e só pedir um exame... (P3).*

También se trató de un riesgo muy común en la sociedad de la información que es la de confiar, muchas veces, en las informaciones que están en la red como si fuesen verdades científicas y el riesgo constante del plagio:

*Mandar fazer trabalho hoje é complicadíssimo, porque copiam mesmo (P1).*

Tales riesgos, del exceso de informaciones y del plagio, refuerzan el desafío de formar un profesional crítico y ético, capaz de discernir las informaciones que encuentra:

*...ele tem que sair um bom técnico, mas ao mesmo tempo uma pessoa que tenha uma formação, que consiga realmente modificar as coisas, que seja crítico, que tenha capacidade de discernir „olha isso aqui é científico, é verdadeiro e isso aqui não“ (P3).*

Dentro del GF2 se afirmó que el rápido avance impone nuevas dinámicas y nuevos perfiles de estudiantes, que el profesor acompaña con mucha dificultad. Ante esta situación, una docente afirmó que no basta que el profesor comprenda al alumno, los alumnos también deben comprender a los docentes, de modo que ambos lados tendrían que confluír:

*Acho que é um grande desafio é a tecnologia, porque o avanço dela é muito rápido e ela traz sem você conseguir medir as consequências desse avanço. E hoje o que acontece? Você chega a um aluno, e pra você que está aprendendo a mexer no computador e ele chega e diz que você não domina aquilo mais. A discussão é que nós temos que entender eles, mas eles também não tem que entender a gente? Eles têm que entender que o que nós temos que passar pra eles, toda nossa experiência, nossa bagagem não esta só na tecnologia, não sei o que que eles estão esperando, então o desafio é fazer com que os dois lados opostos terão que se confluír. É difícil mesmo. Acho que mais uma vez o avanço da tecnologia onde nem tudo ela vai resolver. E você não sabe a repercussão disso (P3).*

Ante el desafío de las nuevas tecnologías que hace que la sociedad confíe más en las tecnologías que en los mismos profesionales (tanto médicos como profesores), las participantes del GF1 hicieron la propuesta de **construir el contrapunto, saber componer y conjugar las posibilidades y los límites de las tecnologías**, utilizándolas en su favor, dentro de aquello que piensan, de modo que no sustituyan el contacto entre las personas:

*- Se a gente pensar, a medicina ficou super tecnológica, hoje a gente tem uma confiança na medicina, a gente não confia no médico, isso traz com a crise e*

*com o avanço tecnológico. Ai a gente tem que ensinar o aluno, discutir com o aluno, olha a crise do nosso processo de formação! A gente tem que trazer pra ele outra possibilidade de contato com o outro, de ouvir, de atendimento, e ai, ao mesmo tempo, a gente tem que ensinar, tem que trabalhar, discutir, não tinha pensado nisso... A gente tem que falar pra ele: o Moodle é legal, usa o Face, o Moodle, então todas as ferramentas tecnológicas, não é ser contra, mas no contraponto (P7)*

*- Eu acho que temos que compor, acho que é composição. Estou pensando que essa tecnologia possa nos servir, vir a favor daquilo que a gente defende, que continuamos defendendo que é o contato com o outro (P10)*

*- Acho que é outro homem também (P7)*

*- Isso que eu estava pensando nessas mudanças e nessa coisa globalizada da tecnologia, então é muito distante uma coisa da outra, uma coisa tão precária e uma coisa tão tecnológica, tão atual, nossa uma mistura assim... (P1)*

*- Vem aquela imagem do aluno do centro de saúde com um chão de terra batida, quer dizer, nesse mundo tecnológico, a gente quer que o aluno vá atender num centro de saúde que não tem nem piso... (P10)*

*- Não tem piso, mas tem tablet, né? (P1).*

Esta secuencia del debate puso en evidencia, además, el tema de las contradicciones inherentes de una sociedad desigual, como la brasileña... Donde muchas veces falta lo básico y se convive con la estructura precaria de muchos centros de salud, falta de atención básica y mínimamente digna y, al mismo tiempo, con universidades y hospitales con acceso a tecnologías de punta.

De la constatación de que existen innumerables demandas que el profesor es llamado a cumplir, surgió dentro del GF2 la **propuesta de valoración de los diferentes perfiles de profesor universitario**, ya que les es difícil dar cuenta de todo al mismo tiempo (docencia, investigación y extensión):

*O meu perfil ele vai mais, eu poderia render muito mais, ser cobrado e ser muito mais produtivo e contribuir com a universidade se ela me permitisse desempenhar o meu perfil, meu perfil é muito mais pra estar no ensino, certo? O meu é isso mesmo! Então ela devia permitir, eu tenho defendido isso muito, permita que eu faça minha carreira, em cima do meu perfil, não que eu não vá fazer os outros, não é isso, eles entendem um pouquinho errado (P3).*

Sin embargo, los docentes señalaron que no se trata de separar las tres funciones, sino de valorar las tres en la misma medida, de forma que los docentes puedan tener la libertad de hacer aquellas tareas según su perfil.

*- Lógico que não, não é separar (P1)*

*- Não, acho que a gente tem que trabalhar tudo, é isso mesmo, mas assim as áreas... em quanto você vai ser cobrado em cada coisa e ser valorizado por isso. A extensão e o ensino não são valorizados, agora que você falou, ela ainda não motiva ninguém ficar no ensino, pelo contrario, tira às vezes aqueles que querem. E o que é pior: quando você obriga o pesquisador a vir*



*fazer o ensino, que ele não gosta. Ai o ensino não sai de qualidade, assim como a pesquisa (P3).*

De este modo, los miembros del grupo defendieron que no se trata de separar docencia, investigación y extensión, pero sí de valorar las tres en la misma medida y permitir que los profesores puedan dedicarse y desarrollarse más en uno u otro, según su perfil.

Otra propuesta fue la de **dejar una base, un fundamento para las nuevas generaciones** de docentes que están entrando en la universidad, de modo que los docentes más antiguos puedan ayudar a preparar a los más nuevos para la docencia, algo que se considera un desafío y la tarea de estos sectores de formación:

*os mais novos eles não entendem e são esses mais novos que estão muitas vezes responsáveis pela formação. Como NAP a gente tem essa preocupação em transferir uma ideia pros docentes mais novos, é uma preocupação de deixar um lastro das coisas, tem sempre isso. Porque nossa formação, nosso curso nos forma médico e ai a gente vira docente... só que o curso não se preocupa com essa coisa do ensinar, é um curso pra assistir o doente. Daí a gente vira médico, mas depois tem que ter que transferir a capacidade de ensinar e o jovem docente ele não tem isso, né. Ele não está preocupado, ele se formou médico, está preocupado em ser um bom médico. E ai aqui eu sinto isso da gente ter essa preocupação de metodologias, de como ensinar, ensinar de uma forma correta, que sedimente; saber avaliar o aluno, está sempre preocupado com isso, pois as formas de avaliação teriam que acompanhar as metodologias, não pode ficar no processo estanque, e tudo isso não é fácil pra um docente relativamente jovem. Acho que para uma pessoa que tem uma vivência, sabe que a crítica é muito maior sobre isso (P4).*

Además, detectamos una propuesta ligada al tema de la evaluación: el GF2 citó la **importancia de evaluar o acompañar el trabajo de los docentes**, algo que se aproxima a la idea de conocer el impacto de la formación, pero que tiene un sentido de **dar apoyo permanente**, no solamente puntual.

*Acho que uma coisa que não temos ainda e acho que deveria ter é que após esse curso deveria ter um acompanhamento com o professor pra saber qual foi o impacto dessa formação na prática dele, né? (P2)*

*Não há uma avaliação dessas, e uma avaliação do processo de ensino não há, de avaliar ou discutir ou ter um fórum permanente de discussão para professores. Ou um acompanhamento de como os professores estão desenvolvendo as suas aulas. Hoje o que tem é pontual, coisas pontuais mesmo (P1).*

De este modo, se tejió una importante crítica al modelo de formación/evaluación puntual y que no se basa en un soporte permanente al profesorado, proponiendo que haya una evaluación de todo el proceso de enseñanza y un seguimiento de como los docentes desarrollan sus clases.

#### **9.4.5 Algunos temas y dilemas emergentes de las discusiones en los Grupos**

Durante las discusiones en los grupos surgieron algunos temas y dilemas que consideramos pertinentes para nuestra investigación:

**Público vs. Privado:** en la discusión sobre el papel de la universidad, surgió un debate sobre las diferentes funciones y sentidos de responsabilidad que despiertan universidades públicas y privadas; según las participantes, quienes estudian en una universidad pública necesitan asumir y es más coherente que asuman un compromiso con la transformación de la sociedad y de dar un retorno a ella de los conocimientos generados, algo que muchas veces no ocurre en el ámbito de las universidades privadas:

*- Acho que além do técnico, acho que tem uma responsabilidade de formação técnica, mas muito mais de transformação social e aí quando a gente faz universidade pública num entendimento é maior do que quem está pagando, porque não que quem pague não tenha compromisso, ele tem compromisso também como cidadão, mas a sua responsabilidade, o seu comprometimento que, você estando numa universidade pública, é de transformação social e é de retorno pra sociedade (...) Agora se eu pensar no contexto de universidade, quero pra mais do que o técnico, quero que transforme o social. E aí falar que estudo de graça é mentira, as pessoas pagam impostos, eles estão pagando, eles pagaram e por N motivos que existem, foram eles que chegaram na universidade pública, mas eles tem o compromisso social é muito maior do que quem está numa universidade privada. E essa dicotomia do público e do privado me incomoda, como se o público só fosse pra transformação social e o privado não tivesse o que fazer (P7).*

Esto evidencia ciertas diferencias a la hora de pensar el papel social de universidades públicas y privadas: aunque esta visión dicotómica incomode, se reconoce que las públicas, por su mismo carácter, se vuelven más hacia la transformación, mientras las privadas más hacia los aspectos técnicos. Esto es muy fuerte en el contexto brasileño, debido a la propia estructura de la educación superior, cuya oferta es mayoritariamente privada.

**Investigación vs. Docencia:** Los miembros del GF2 criticaron los diferentes pesos que se da a la triple misión de la universidad brasileña:

*se fosse botar o percentual frente ao que é exigido de pesquisa e extensão e ensino, se você fizer essa divisão ela não é igualitária, né? Você faz muito mais pesquisa do que extensão ou ensino (P1).*

También criticaron el modelo universitario que privilegia la investigación, reforzado por la lógica del modelo de *grants*, de las universidades norteamericanas, donde las universidades financian las universidades de acuerdo con los proyectos de investigación. Esto hace que los docentes pongan todos sus esfuerzos en esta tarea, dejando las otras (docencia y extensión) menos cubiertas.

*As nossas pós-graduações treinam muito mais para a pesquisa do que pra serem professores. Formação docente ainda é uma coisa que não tem uma formação, a não ser cursos específicos na área da educação, as outras áreas tem muito pouco. Posso me enganar mas acho que isso é mundial, não é só um modelo brasileiro, as áreas primam por sua formação acadêmica e de pesquisa, porque principalmente o modelo brasileiro lembra muito o modelo americano, que é o modelo de grants. Então a universidade paga a pesquisa por projetos... (PI).*

En este sentido, algunas participantes defendieron el derecho de elegir entre un perfil más investigador o más docente a la hora de ser evaluados.

A la vez, criticaron los diferentes pesos que se da a la triple misión de la universidad brasileña:

*se fosse botar o percentual frente ao que é exigido de pesquisa e extensão e ensino, se você fizer essa divisão ela não é igualitária, né? Você faz muito mais pesquisa do que extensão ou ensino (PI).*

De este modo, las participantes pusieron en evidencia la valoración casi exclusiva de la investigación y la falta de reconocimiento de la docencia en los procesos de evaluación y promoción docente.

#### **9.4.6 Síntesis de los resultados de los Grupos Focales**

**Participación:** Ambos grupos reconocieron la importancia de las iniciativas de formación ofrecidas por el NAP y CENEPP, por otro lado, apuntaron que el principal obstáculo para la participación es la falta de tiempo, que impide participar en las actividades. En el GF2 las profesoras se refirieron más a los obstáculos, como la valoración excesiva de la investigación, desconexión entre teoría y práctica, dificultad de diálogo con la pedagogía, debido a que el lenguaje pedagógico utilizado es un gran obstáculo para los profesores de otras áreas.

**Papel universidades y de la formación:** se manifestó la preocupación por el hecho de que las universidades ejerzan un papel técnico, pero también político, lo que exige un posicionamiento de la misma en la sociedad, sobre todo para la transformación de la sociedad elitista actual. Señalaron la tendencia de que la universidad se viene transformando y dejando de ser tan elitista y poniéndose más cercana a las necesidades de la comunidad. Es importante observar que en el momento que el grupo discutió el papel de la universidad en la responsabilidad de atender las demandas de la comunidad, privilegiando la atención básica en salud (que es aquella que cubre la mayor parte de la población, sobre todo la más marginalizada), colocó en evidencia la división de clases sociales y las desigualdades existentes en la realidad paulista/brasileña. Para entender esto es necesario considerar que en Brasil, pese a las políticas de ampliación de las universidades públicas promulgadas en los últimos años, aún existen restricciones en el acceso a la educación superior. Además, carreras como Medicina estuvieron históricamente muy volcadas a atender la élite brasileña, tanto desde el punto de vista de los estudiantes que ingresaban (pues la mayoría solía ser de familias ricas) como en el

modo de formar al profesional (pues muchos eran formados para actuar en clínicas privadas, atendiendo una pequeña parte de la población). Entendemos que estos aspectos contextuales explican algunas de las contradicciones que los profesionales del área de la salud afrontan y que hace germinar esta sensibilidad con las cuestiones de clase.

En cuanto al papel de la formación se defendió la conciliación entre las demandas del mundo del trabajo y la necesidad de una formación amplia y crítica; coincidieron que es necesario formar un/a profesor/a universitario/a más abierto a los cambios, próximo a los estudiantes y a la comunidad.

**Formación y tendencias internacionales:** Observamos que algunos temas como la expansión de la cobertura del sistema de salud y la polémica de la contratación de médicos extranjeros para cubrir la demanda son temas que se relacionan a la situación específica del país, que afronta diversos retos para la democratización de derechos básicos, como educación, salud, saneamiento, etc. Además, muchos de los temas citados por las participantes demuestran la conexión con lo que ha pasado en Europa en la construcción del EEES y que son los mismos ítems de la agenda educativa que detectamos en los documentos oficiales: globalización del currículo, movilidad, sistema de créditos educativos, etc.

Durante el proceso de discusión en ambos grupos, notamos que hubo pocas divergencias entre las participantes y más consensos que disensos entre ellas; suponemos que esto se debe a la proximidad cotidiana de las personas que allí estaban, ya que hacían parte de la misma institución y trabajaban conjuntamente los temas relacionados a la formación docente.

Haciendo un análisis comparado de la discusión entre los dos grupos, vimos que tienen opiniones bien diferentes con respecto a los mismos temas, lo que se debe a la diversidad de los perfiles y su actuación en programas y proyectos diferenciados dentro de la universidad: las participantes del GF1 tenían una posición más crítica respecto al papel de la universidad y de la formación, puesto que el mismo proyecto en que estaban implicadas (IUSC) también contemplaba este cuestionamiento sobre la universidad y el papel de los docentes, proponiendo un importante cambio no solo de tipo curricular, sino principalmente relacionado a la postura de la universidad ante las demandas de la comunidad de su entorno.

Las participantes del GF2 tenían posiciones más conciliadoras y no tan radicales respecto al papel de las universidades y de la formación, aunque también demostraron una visión crítica respecto al modelo de universidad financiada por “*grants*”, la productividad y la imposibilidad del profesor de poder elegir el perfil que más se adecue a sus preferencias y fases de la carrera. Por lo tanto, es importante llevar en consideración el perfil y el contexto donde actúan los diferentes grupos, pues esto explica en gran parte sus opiniones y posicionamientos.

## 9.5 Triangulación y discusión de los resultados

Debido a la extensión y densidad de los resultados, la triangulación y discusión requieren sintetizar todo lo hallado y centrarnos en aquellos aspectos que más se conectan con nuestros objetivos. La tabla n.89 permite visualizar algunos de los principales resultados, facilitando la comparación/triangulación de las informaciones recogidas a partir de los diferentes instrumentos y sujetos de la investigación.

**Tabla 89 - Síntesis de los resultados según los diferentes instrumentos, actores y dimensiones del análisis**

Sujetos, Instrumentos	Organismos Internacionales y regionales (Análisis Documental)	Responsables y Expertos/as (Entrevistas)	Docentes (Cuestionarios y GFs)
Políticas (preocupaciones, cambios y concepciones)	<p>Preocupaciones con los cambios en el mundo global, en el papel del Estado, etc.;</p> <p>Formación docente pasa a ser parte de la agenda, relacionada a la preocupación por la mejora de la calidad;</p> <p>Detectamos ambigüedades e importantes cambios conceptuales: desde una visión más amplia con respecto al papel de la universidad y de la formación, hacia una visión más funcional e instrumental de las mismas</p>	<p>Cambios en el mundo productivo impactaron en nuevas demandas curriculares; aumento de las demandas, precarización y tendencia a la fragmentación de los procesos (docencia-investigación)</p> <p>Formación se presenta como tendencia reforzada en los últimos años, muy relacionada a las alteraciones estructurales y organizacionales, siendo llamada a dar cuenta de distintas demandas, internas y externas.</p>	<p>Universidad y formación deben tener un papel crítico-emancipador, siendo que la formación no puede dejar de lado las demandas y exigencias del mercado de trabajo</p> <p>Los cambios metodológicos y las demandas de productividad académica son los factores externos que más influyen en la política</p>
Praxis (principales aspectos de las acciones de formación)	<p>Formación como responsabilidad institucional e individual;</p> <p>Documentos incentivan la incorporación de nuevas tecnologías y el uso de la educación a distancia en la enseñanza superior;</p> <p>A pesar de considerar la formación como proceso permanente, recomiendan que los sectores ofrezcan cursos y talleres de corta duración</p>	<p>Formación es considerada proceso permanente, pero a veces se restringe a actividades puntuales;</p> <p>Oferta flexible a necesidades y demandas docentes;</p> <p>Se basa en la actualización tecnológica y en el uso de plataformas virtuales;</p> <p>Se privilegia actividades prácticas y basadas en la reflexión sobre la práctica;</p> <p>Se basa en actividades formales e informales</p>	<p>Formación debería basarse en procesos amplios y continuos</p> <p><i>Motivaciones:</i> aprendizaje colectivo, flexibilidad, unidad del grupo;</p> <p><i>Resistencias:</i> falta de tiempo y exceso de trabajo; valoración desigual de la docencia; separación teoría y práctica; lenguaje de la pedagogía</p>

Opiniones (Recomendaciones y propuestas)	A pesar de las ambigüedades, los documentos presentan algunas recomendaciones importantes:	Promover el intercambio y la integración de esfuerzos entre universidades, de modo a constituir proyectos conjuntos de formación;	Componer y conjugar las posibilidades y los límites de las tecnologías;
	- garantizar la autonomía y libertad académica;	Promover el reconocimiento y valoración de la docencia y de la formación	Valorar los diferentes perfiles de profesor universitario,
	- crear códigos de ética;	Potenciar la participación de profesores y su poder decisorio por medio de asambleas	Ofrecer una base para las nuevas generaciones de docentes
	- reforzar vínculos con el mundo del trabajo;	Considerar otros espacios como formativos	Ofrecer apoyo permanente y acompañar el trabajo de los docentes
	- promover la movilidad y crear mecanismos para asegurar la calidad;	Crear una cultura de responsabilización colectiva	
- fomentar el uso de las TIC y la colaboración entre instituciones y países			
- Promover la igualdad de género			

La tabla ofrece una visión amplia del fenómeno aquí estudiado, desde diferentes perspectivas (oficial, institucional y situada), lo que nos permite visualizar la complementariedad entre ellas, pero también algunos distanciamientos, muchos de los cuales vinculados a la diversidad de las fuentes y de los contextos de formación investigados (universidades catalanas y paulistas).

Se trata de una comparación entre lo hallado a partir de la aplicación de las técnicas que nos han permitido recoger informaciones desde los diferentes actores que conforman la política de formación. Antes de entrar en sus pormenores, queremos aclarar algunos puntos: aunque los documentos oficiales no puedan desvelar aquello que ocurre en la realidad, es decir, en la praxis de la formación en las instituciones, en éstos se pueden encontrar sugerencias de contenidos, formatos y estrategias, así como recomendaciones a la política de formación, de modo que decidimos cruzar estas informaciones con lo encontrado en el trabajo de campo.

A continuación discutiremos los aspectos sintetizados en la tabla n.89, así como otros que se destacaron en los resultados, contrastándolos con los referentes teóricos y nuestras reflexiones sobre el tema.

### **9.5.1 Preocupaciones, cambios y concepciones (Políticas)**

Muchas de las preocupaciones manifestadas por los documentos oficiales son compartidas por responsables y expertos/as de formación: los cambios en el papel del Estado, la reducción del financiamiento público, las nuevas exigencias del mundo productivo, la diversificación, el aumento de las demandas, la internacionalización... **todo esto ocasiona una serie de exigencias a las universidades**, profundizando algunos dilemas, como aquellos que vimos en el marco teórico de este trabajo: sociedad o economía del conocimiento (Dias Sobrinho, 2005); universidad como organización o

como institución social (Chauí, 2001 y 2003), dilemas que refuerzan aún más la sensación de crisis que afecta a estas instituciones en los últimos años.

Algunos documentos admiten la **adopción de una postura más empresarial** por parte de las instituciones y de los mismos profesionales que en ellas actúan, convocados a formarse en competencias que les permitan adaptar a tal situación e incluso a crear nuevas fuentes de financiación. Consideramos que tal realidad remite a las características que enmarcan el nuevo orden global-educativo, según lo que abordamos en el Marco Teórico de este trabajo, donde la mercantilización educativa es un fenómeno comprobadamente vigente, sustentado por acuerdos internacionales como el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS; Organización Mundial del Comercio) y por los discursos de organismos internacionales (como BM y FMI) que amenazan transformar la educación pública y otros derechos sociales en “servicios”; estos son aspectos propios de las reformas neoliberales emprendidas en diversas partes del mundo y que también caracterizan el proceso de transnacionalización educativa.

Los resultados nos permiten afirmar que **las políticas adoptadas a nivel regional siguen en gran medida las directrices y recomendaciones internacionales** elaboradas en los últimos años, como en el caso del refuerzo a la cooperación y al reconocimiento de títulos, de la internacionalización y de las políticas de evaluación y regulación de los sistemas de educación superior. En este sentido, las preocupaciones políticas en el proceso de integración en el ámbito del SEM siguen un movimiento muy similar a lo que ocurrió en Europa con la consolidación del EEES. Esto coincide con lo que afirmaba Castells (2000) de que la regionalización no es un fenómeno en contra de la globalización, sino que la refuerza.

En este sentido, los proyectos de regionalización y formación de espacios regionales se revelan más eficaces a la hora de concretar ciertas políticas educativas (Verger y Herme, 2010), aunque en el caso de las universidades paulistas no se sienta tanto la presión del SEM, pero sí de la reforma europea, de los rankings y del modelo norteamericano.

Estos aspectos se confirman en los comentarios de muchos de los/las participantes de la investigación, a partir de los cuales constatamos profundas alteraciones estructurales y organizacionales ocasionadas por los procesos de regionalización y armonización de sistemas educativos, las intenciones de globalización del currículo, de adopción de sistemas de movilidad y reconocimiento de títulos, de implementación de una educación superior basada en créditos y competencias comunes... Todos estos aspectos están claramente vinculados a la política internacional y regional (como vimos principalmente a través de los resultados del análisis documental) que influyó en las prioridades institucionales.

Responsables y expertos de formación admitieron que los cambios en la política universitaria y de formación ocurrieron especialmente debido a las **demandas del mundo laboral que, en un contexto de transición del modelo productivo y**

**tecnológico, impulsaron el ajuste de las universidades al capitalismo global y empresarial.** La repercusión de estos cambios en el contexto catalán se dio principalmente por medio de la construcción del EEES, mientras en las universidades paulistas se hizo presente por medio de la presión de la internacionalización y de las directrices curriculares nacionales.

El análisis de documentos internacionales y regionales nos permitió definir y situar el fenómeno de la transnacionalización educativa y evidenció la importancia de realizar un análisis comparado de políticas de educación/formación más allá del nacional, es decir, considerando las profundas alteraciones advenidas con la globalización, regionalización y transnacionalización educativas. Estas fueron algunas de nuestras bases teórico-metodológicas que nos permitieron comprender que, aunque muchos estudios comparados se centren en relacionar realidades muy concretas y definidas, no pueden obviar la influencia de estos procesos más amplios en la configuración de la política local/institucional. Aunque tales políticas posean un evidente componente supranacional, continúan siendo vehiculadas por medio de las estructuras de los Estados-Nacionales (Boff, 2001; Dale, 2007), de tal modo que es necesario conjugar las perspectivas global y local del fenómeno educativo/formativo para componer, finalmente, un cuadro analítico suficientemente amplio y crítico del mismo.

En los documentos se manifiestan la preocupación por **mejorar la calidad de la formación docente**, ya que ésta se relaciona con la calidad de los resultados de los estudiantes y, por ende, del sistema. Se percibe una relación positiva entre formación docente y mejora de los logros de los estudiantes, de modo que la formación del profesorado adquirió centralidad en la agenda a partir del momento en que se reconoció su importancia para la garantía de la calidad y para la implementación de las reformas educativas pretendidas. De hecho, los/las docentes que respondieron al cuestionario demuestran una preocupación importante por la mejora de los resultados de los estudiantes, como uno de los aspectos que conducen al éxito de los procesos formativos (ver tabla n.72).

El análisis comparado y transversal de los diferentes documentos nos muestra la existencia de **cambios sustanciales relacionados a la concepción** sobre el papel de las universidades y de la formación docente universitaria: los documentos más antiguos suelen resaltar una visión más amplia, mientras los documentos más recientes tejen una visión más funcional e instrumental de la universidad y de la formación, de modo que se adapten a las nuevas dinámicas globales.

En las Grandes Declaraciones sobre la Educación Superior observamos que la formación del profesorado asume con el pasar del tiempo un enfoque más instrumental, lo que queda visible en la comparación de las dos conferencias mundiales de la UNESCO (1998 y 2009). Se nota un importante cambio discursivo relacionado al papel de la formación permanente, ya que la misma deja de ser vista como aspecto impulsor de la autonomía y del desarrollo personal y profesional, pasando a ser considerada un



elemento para la promoción y aplicación eficaz de la reforma (ver tabla n.35). En este sentido, consideramos que la instrumentalización de la formación limita y reduce drásticamente sus potencialidades como promotora del desarrollo profesional de los docentes.

En cuanto a la función docente, se resalta la responsabilidad de los docentes de “hacer más con menos”, es decir, velar por la calidad y la mejora de sus conocimientos y aptitudes, en un contexto de duras restricciones financieras y de aumento de las demandas; con respecto a la función investigadora, el documento reconoció que ésta es afectada por las evaluaciones de la calidad, que consideran principalmente la capacidad de los investigadores de obtener financiación externa y de publicar más. Al hacer tales constataciones y solicitar que los profesores desarrollen competencias para “adaptarse” a esta nueva situación, entendemos que estos discursos amparan el proceso de precarización de la profesión docente.

En los documentos regionales también identificamos algunas ambigüedades en el papel de la formación: los documentos transmiten la idea de que, por un lado, la formación permanente es crucial en el desarrollo personal y profesional de los docentes; por otro, debe servir a la mejora de la calidad, a la competitividad y al crecimiento. De modo que **la formación no está aislada del eje esencialmente económico que suele sostener los procesos de internacionalización y armonización de los sistemas de educación superior.**

De este modo, las concepciones en torno al papel de las universidades y de la formación se dividen entre una formación más dirigida por las necesidades externas y por el mercado y una formación más amplia que contemple el desarrollo profesional y las necesidades propias del colectivo docente. Tales visiones se distancian visiblemente y por esto las clasificamos dentro de dos líneas principales que fueron abordadas a lo largo de la investigación: la concepción técnico-instrumental y la concepción crítico-emancipadora de la formación.

En las declaraciones oficiales que conforman el EEES, observamos como **la formación del profesorado universitario ha sido paulatinamente incorporada en la agenda**, aunque en ocasiones también se recomienda que ésta no perjudique los esfuerzos en el campo de la investigación y de la innovación, consideradas dos ejes principales para asegurar la atracción y competitividad de los sistemas. Aquí reside un problema que experimentan las universidades de los diferentes contextos estudiados: la de un **reconocimiento desigual con respecto a la investigación y a la docencia**, profundizando la distancia entre ambos estos aspectos clave en la formación universitaria.

Todos los aspectos que emergieron del análisis de los documentos oficiales y confirmados por los/las participantes (responsables, expertos, docentes), indican un profundo cambio en el papel social de las universidades, al cual la formación del profesorado universitario no está exenta, siendo ésta concebida en muchas ocasiones

como elemento estratégico para la consolidación de las reformas educativas con un fuerte componente neoliberal.

### **9.5.1.1 Concepciones y posicionamiento del profesorado**

Ante las ambigüedades expresadas por los documentos oficiales y los dilemas que las universidades afrontan actualmente, es importante conocer el posicionamiento de aquellos/as que son sus actores centrales. Constatamos que, para la mayoría de los/las docentes, los principios de una formación crítico-emancipadora prevalecen sobre los de una formación más técnica y dirigida para el mercado, siendo que para los docentes del área de Ciencias Experimentales y de la Salud, la formación no debe dejar de lado las demandas y exigencias del mundo laboral; en este sentido, se intenta conciliar las demandas del mercado de trabajo y las demandas de formación de profesionales críticos para la transformación social, resaltando también la importancia de formar profesionales que modifiquen la sociedad e, incluso, el propio mercado.

Las intervenciones de los/las participantes reforzaron, además, la necesidad de considerar que la formación ofrecida por la universidad debe ir más allá del aspecto técnico, contemplando el aspecto político, lo que exige un acercamiento a las demandas de la sociedad, sobre todo aquellos grupos más marginalizados, de modo a incidir en la transformación de la sociedad elitista actual. Esto es muy fuerte, principalmente si tenemos en cuenta que la educación superior en Brasil estuvo históricamente restringida a pequeños grupos y el proceso de expansión y democratización del acceso es algo novedoso en este contexto, lo que cambia significativamente la dinámica de estas instituciones, como abordamos en el marco contextual de este trabajo. Los/las participantes concordaron que, para la consolidación de esta nueva visión respecto al papel de las universidades y de la formación requiere formar docentes más abiertos/as a los cambios, próximos/as a los estudiantes y a las demandas de la comunidad/sociedad, entendidas más allá de las demandas del mercado.

### **9.5.1.2 Factores que influyen en la política de formación**

El análisis de documentos oficiales y las entrevistas nos permitieron identificar algunos de los factores que despertaron el interés por la formación permanente de los profesores universitarios e impulsaron la institucionalización de los sectores de formación:

*Cambios curriculares en los planes de estudio:* ante los cambios en el mundo productivo, las universidades se vieron presionadas a responder las nuevas demandas de profesionalización y exigencia de nuevas competencias para el mercado de trabajo, lo que ha presionado para que se realizaran profundos cambios curriculares.

*Cambios metodológicos y tecnológicos:* el aumento del número de estudiantes por grupo y la necesidad de trabajar con estudiantes de diferentes perfiles incrementó la preocupación por la aplicación de metodologías activas y la incorporación de las TIC,

especialmente por medio del uso de plataformas virtuales, algo que requiso formación y reflexión sobre el uso de las mismas.

*Cambios en la evaluación:* responsables y expertos/as reconocen que la evaluación externa es un elemento importante en la participación y valoración de la formación por parte de los docentes, ya que muchos docentes se sintieron motivados a participar de la formación, a partir del momento en que ésta pasó a ser considerada como criterio en la evaluación que ejercen las agencias de calidad. De este modo, los criterios de evaluación elegidos por estas agencias influyen claramente en las prioridades de la política institucional y de los propios docentes.

*Enfoque por competencias:* la implementación del EEES impulsó la adopción de este enfoque, tanto en la formación de los estudiantes como en la formación de los docentes. Las entrevistas revelan que se trata de un enfoque orientativo y de referencia que deviene del proceso de convergencia y adaptación de las universidades, por lo tanto, como mandato externo. Además, este tipo de enfoque también puede constituir un mecanismo facilitador de convergencia y construcción de políticas comunes, estando más presente en el contexto catalán, aunque comience a ejercer presión también en el contexto brasileño y paulista.

*Política de financiamiento:* este factor se refiere a la drástica reducción de los recursos públicos y la búsqueda de fuentes alternativas. Algunas responsables, sobre todo del contexto catalán, afirmaron que los recortes presupuestarios ocasionaron una reestructuración de los cursos de formación, para poder dar seguimiento y mantener la oferta con recursos reducidos.

*Demandas de calidad, excelencia y productividad:* con el aumento de las demandas y disminución de los recursos públicos para las universidades, éstas fueron presionadas a adoptar estrategias empresariales para sobrevivir en el mundo global (des)regulado por el mercado; en este sentido, hubo gran incentivo por incrementar la calidad y competitividad de los sistemas. Paralelamente a esto, están las preocupaciones en cuanto al posicionamiento de las universidades en los *rankings*, su grado de internacionalización y de productividad académica.

*Exigencias de innovación y transferencia de conocimientos al sector productivo:* está relacionada con los discursos de los documentos oficiales, la intención de aproximar la formación a las demandas del mercado laboral, produciendo conocimientos fácilmente aplicables y transferibles al mercado, compitiendo por patentes, etc. Esto tiene como consecuencia un impulso de las áreas tecnológicas y de la investigación aplicada, en detrimento de las humanidades y de la investigación básica.

*Precarización y falta de expectativas de promoción profesional:* este factor está relacionado con el aumento de las demandas y la acumulación de trabajo de los docentes, algo que se agrava ante la falta de recursos. La contratación a tiempo parcial y

la proliferación de contratos precarios en el ámbito académico también perjudican las expectativas de promoción profesional.

Al preguntar a los docentes de las seis universidades sobre estos factores vimos que:

- Los cambios en las metodologías docentes y la productividad académica son los factores con mayor influencia en la formación en el contexto catalán y paulista, respectivamente. La productividad provoca un impacto negativo en la formación para la docencia, ya que incentiva la dedicación a la investigación y la fragmentación de estas dos funciones.
- Las mujeres indican mayor vulnerabilidad que los hombres a diversos factores como los cambios en la evaluación, el enfoque por competencias y las exigencias de calidad, excelencia, innovación y transferencia, posiblemente porque están más sujetas al proceso de precarización de la profesión.
- Profesores/as con más tiempo de experiencia y de categorías más altas demuestran percibir en menor proporción la influencia de factores externos en su trabajo, probablemente por tener una carrera ya consolidada, lo que les garantiza un margen más amplio de autonomía.
- Docentes de ambos contextos consideran que el enfoque por competencias se trata de una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales. Entre los docentes catalanes esto es más sentido, sobre todo debido a la implantación del EEES, la cual ha impulsado este enfoque tanto en la formación de los estudiantes, como en la formación de los mismos docentes. En los comentarios abiertos hay elogios y críticas a este enfoque, de modo que no existe un consenso sobre el tema.

Además, identificamos otros factores relacionados con las especificidades de cada contexto:

a) *Contratación de nuevos docentes para atender la expansión de los sistemas y el aumento de la demanda:* Con la expansión de las matrículas en las universidades (fenómeno que en los últimos años afecta especialmente a las universidades paulistas), muchos profesionales jóvenes (doctores recién titulados) fueron contratados sin tener experiencia en la docencia, lo que despertó la necesidad de ofrecer una formación didáctico-pedagógica a este colectivo. Asimismo, con la intensificación del desempleo estructural en el contexto del capitalismo postindustrial, muchos profesionales pasaron a buscar en la docencia una alternativa laboral, sin disponer de preparación y experiencia en este campo. Se trata de una paradoja de la sociedad globalizada que acabó por contribuir al debate sobre una necesaria profesionalización de la docencia (Pimenta & Anastasiou, 2002).

b) *Interés y prioridad de las gestiones y equipos rectorales del momento:* la política de formación también está muy asociada con la gobernabilidad interna de las instituciones,

algo más visible en el contexto paulista, ya que más allá de las presiones internacionales por mejorar la calidad educativa, internacionalizar, reformar los currículos, etc. hubo el interés y preocupación por parte de algunos equipos en priorizar esta política e institucionalizar los sectores de formación. De este modo, también hubo un papel importante de los coordinadores de grado, que al percibir algunas deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, encaminaron la demanda de formación a los órganos más centrales de la universidad.

c) En ambas realidades se pudo observar la *presión de los rankings* sobre la política institucional, especialmente por estar íntimamente relacionados con la investigación y la productividad académica; sin embargo, algunos entrevistados opinan que estas evaluaciones también están influyendo en la preocupación por los aspectos relacionados a la docencia, ya que las universidades mejor posicionadas suelen tener sectores dedicados a la docencia (los llamados *Teaching Centers*), creando un efecto-modelo en las demás. **De tal modo que la formación docente pasa a estar relacionada con los indicadores de calidad presentes en la agenda política de la educación superior.** Por otro lado, también diagnosticamos duras críticas a los rankings, ya que se basan en una evaluación y comparación superficial, que no lleva en consideración las especificidades de cada sistema y contexto. Este tipo de práctica comparativa/evaluativa tiene por base determinados indicadores o estándares que se basan en algunas realidades concretas, algo que es bastante cuestionado por la comunidad académica, ya que medir a todos con los mismos criterios puede ser injusto ante la diversidad de realidades y de sistemas. En este sentido, se considera la necesidad de reflexionar y revisar este tipo de comparación meramente cuantitativa y superficial de los sistemas educativos y que acostumbra generar más competitividad y rivalidad que cooperación entre las instituciones.

### **9.5.1.3 Evaluación externa y evaluación de la formación**

Los documentos oficiales recomiendan enfáticamente la creación de mecanismos para asegurar la calidad, los cuales casi siempre están relacionados a un proceso de regulación supranacional, es decir, donde muchos de los criterios son definidos en foros o espacios que superan lo nacional. En la realidad de ambas regiones investigadas observamos que las instituciones han perdido el poder y la autonomía de evaluar sus propios procesos educativos/formativos, siendo constantemente sometidas a un control externo; esto es muy evidente en la práctica de evaluación ejercida por parte de las agencias de calidad. En este sentido, se menciona constantemente el exceso de burocracia y de trabajo provocado por los procesos de acreditación externa, los cuales ocupan gran parte del tiempo de los docentes. De este modo, la evaluación externa y básicamente cuantitativa de las actividades que realizan las instituciones y los/las docentes puede ser fácilmente confundida como una acción de carácter punitivo, de responsabilización y de control.

La injerencia de la evaluación externa en las prioridades institucionales es un tema constantemente presente en los resultados y que también aparece de modo ambiguo: si

por un lado, hay un esfuerzo de repensar los criterios e indicadores de evaluación para que puedan reconocer la importancia de la docencia y de la formación didáctico-pedagógica, por otro lado, la evaluación externa sigue valorando mayoritariamente criterios relacionados a la investigación y la productividad académica, algo que impacta de modo negativo en el interés del colectivo docente por la formación.

En el ámbito de algunos sectores de formación se constata la discusión y el intento de negociación de algunos criterios de evaluación, de modo que estos pasen a considerar/valorar la docencia así como ya consideran y valoran la investigación. Por detrás de esto está la intención de motivar los profesores a dedicar parte de su tiempo a la formación y a la mejora de su actividad docente, por medio del reconocimiento y valoración de la formación por parte primeramente de la evaluación institucional y de la política de acreditación nacional y autonómica.

La evaluación tal como existe actualmente no contribuye significativamente para motivar la participación de los docentes en procesos de formación permanente; asimismo, cuando se trata de los docentes noveles, la posibilidad de que su dedicación a la docencia y a la formación cuente puntos en evaluación externa es un aspecto motivador, una vez que puede contribuir para su acreditación; pero la docencia y la formación todavía no tienen tanto peso cuanto los aspectos relacionados con la productividad académica.

Parece haber una estrecha ligación entre el aumento significativo de los procesos de evaluación y control y los procesos de precarización de la profesión docente, muy probablemente como un modo de garantizar que la falta de condiciones adecuadas de trabajo no afecte decisivamente la calidad educativa: esto se observa por los comentarios de los participantes, cuando mencionan el exceso de burocracia que implican los procesos de evaluación y, a la vez, las exigencias de productividad, la falta de tiempo y de condiciones adecuadas para ejercer dignamente la docencia y la investigación.

La evaluación externa es, así, un poderoso instrumento de regulación e imposición de políticas internacionales y regionales en el ámbito institucional, una vez que sus criterios determinan muchas de las prioridades universitarias, direccionando también donde los docentes pondrán sus esfuerzos.

Con respecto a la evaluación de las actividades formativas, nos referimos específicamente a aquella que realiza los sectores de formación, en el sentido de evaluar las acciones formativas tanto para asegurar su calidad y efectividad, como para hacer su seguimiento.

En todas las instituciones investigadas se realiza la “evaluación de satisfacción”, que permite diagnosticar problemas y ventajas relacionados con las actividades realizadas, así como detectar necesidades de mejora y sugerencias para las próximas actividades.

En algunos de los sectores estudiados hay un interés creciente por la idea de evaluar el impacto de las actividades en la práctica, un proceso reconocidamente de gran complejidad. Algunos participantes reconocen que estas prácticas pueden confundirse con la intención de conocer el “valor económico de la formación”, es decir, conocer qué ventajas se pueden obtener a partir de la inversión en actividades formativas, un pensamiento muy característico de empresas y otras organizaciones que se interesan por invertir en “recursos humanos” como forma de aumentar su productividad y sus ganancias. Sin embargo, en el ámbito académico tal concepción pierde sentido ante la complejidad del fenómeno formativo y la imposibilidad de medir cuantitativamente las exterioridades de este proceso.

La evaluación de impacto es considerada un reto por parte de responsables y expertos catalanes, debido a la complejidad de medir los impactos de la formación en la práctica, lo cual suele suscitar resistencias del profesorado, muchos de los cuales no se sienten cómodos con la idea de ser observados/controlados en sus actividades cotidianas.

Dentro de los sectores de formación de las universidades paulistas, además de la preocupación por conocer el nivel de satisfacción y detectar otros intereses de los docentes por medio de la evaluación, existe una intensa reflexión y discusión respecto a los procesos de evaluación institucional, tanto en el sentido de mejorarlos, como de negociar los criterios que permitan reconocer la actividad docente y la formación en nivel de igualdad con la investigación.

En ambas regiones, la evaluación para la promoción en la carrera no considera la formación pedagógico-didáctica de los mismos, ya que nuevamente son criterios de productividad los que más pesan. De este modo, podemos afirmar que las políticas de profesorado (acceso, formación, evaluación y promoción) no suelen ser políticas integradas, aunque esto se trate de algo altamente deseable en estos contextos.

### **9.5.2 Principales aspectos de la política de formación (Praxis)**

Identificamos en algunos documentos recomendaciones relacionadas específicamente a los contenidos y formatos de las acciones de formación: se incentiva la incorporación de nuevas tecnologías, el uso de la educación a distancia y la oferta de cursos y talleres de corta duración, algo que aparece nuevamente con cierta ambigüedad, ya que contrasta con la idea de formación como proceso permanente subrayada por otros documentos.

En las universidades investigadas muchos de los contenidos están en consonancia con tales recomendaciones, sobre todo por relacionarse a los procesos de reestructuración curricular y funcionar en modalidad semipresencial, con el uso de plataformas virtuales e incentivar la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas en la actividad docente.

Los/as docentes encuestados/as reconocen la importancia de la actualización tecnológica, pero consideran que para el éxito de los procesos formativos es todavía más importante que:

- los docentes reflexionen y transformen su práctica;
- los resultados de los estudiantes sean mejores; y
- los profesores participen activa y críticamente de su proceso de formación.

Para que estas tres cosas sean alcanzadas habría que repensar los contenidos, formatos y estrategias utilizadas contemporáneamente en las acciones de formación. Con relación al primer aspecto, es importante que las acciones no sólo sean de tipo práctico, pero que rescaten el sentido de la praxis como reflexión y acción sobre el mundo con el fin de transformarlo (Freire, 2001); el segundo aspecto remite a un dato diagnosticado en el estudio de Feixas (2002), el cual indica que los/las profesores/as que se interesan por la formación pedagógica (y que de este modo acaban participando mayoritariamente de estudios como este) suelen tener un enfoque docente más centrado en el estudiante; el tercer aspecto refuerza la necesidad de crear estrategias de incentivo y de participación activa de los docentes en su proceso formativo.

Los sectores ofrecen opciones de formación muy variadas, buscando facilitar la participación de los/las docentes, para que éstos/as puedan optar tanto por participar continuamente, cuanto por venir en algunas actividades puntuales (módulos, seminarios, etc.). Asimismo, docentes de ambos contextos prefieren que la formación se base en procesos amplios y continuos; se entiende así que la formación no puede ser fragmentada y basada en actividades puntuales, como píldoras formativas, pero como un proceso permanente, de modo que no se reduzca a una lógica mercadológica, de consumo y “satisfacción del cliente”. En este sentido, la formación precisa contar con un plan, un fundamento para las acciones, que cuente con la participación ampliada de sus mayores interesados/as.

Observamos que algunos sectores tienen dificultades de encontrar formadores y de elaborar planes de formación de formadores: en este sentido, las experiencias demuestran y los/las participantes concuerdan con la necesidad de crear cursos de formación específicos, de modo a consolidar la política de formación docente como espacio permanente y reconocido institucionalmente.

La **promoción y fortalecimiento de la autonomía y del desarrollo profesional** son aspectos muy valorados por los/las docentes, algo que las acciones de formación en marcha buscan destacar; asimismo, son cuestiones que todavía merecen ser incrementadas.

La flexibilidad de horarios y de periodos de formación es una característica común de los sectores de formación en las universidades catalanas y paulistas, algo que se hace la intención de aumentar la participación de docentes en las acciones formativas. Mas



(2009) afirma la importancia de considerar las características del profesorado a quien va dirigida la formación, de modo a ajustarla a su nivel de conocimiento, sus intereses, asignaturas, etc. esto demuestra que tal flexibilidad es importante.

Según la visión de los participantes, la flexibilidad también podría ser aplicada al reconocimiento de otros espacios y momentos formativos, para reconocer que la formación es más que “cursos” y que el reconocimiento debería extenderse a otras posibilidades de formación, innovación y reinención del quehacer docente.

La idea de que **las acciones de formación deberían tener una importante componente práctica** es algo común a ambas regiones estudiadas, tanto que los sectores de formación privilegian el formato de taller (en inglés “workshop”, en portugués “oficina”); las responsables consideran que este formato permite una participación más activa del profesorado, además de permitir trabajar a partir de las experiencias de los docentes, suscitando la reflexión sobre su práctica. A ejemplo de las corporaciones de oficio, una relación más cercana entre teoría y práctica, entre educación y trabajo, considerando la educación como praxis, la cual comprende la dimensión auto creativa de las personas y que se manifiesta tanto en su acción objetiva sobre la realidad como en la construcción de su propia subjetividad (Martins, 2008).

Además, consideramos pertinente resaltar la idea que el profesorado universitario necesita de estrategias “no directivas” para aprender. Esta visión se distancia de la idea de “transmisión” de conocimientos y metodologías que el profesor debería utilizar y se aproxima de una concepción de formación como diálogo, cuestionamiento y reflexión sobre la realidad, para poner en cuestión la cultura dominante basada en un proceso unidireccional (yo enseño, tu aprendes), sirviendo ella misma como contrapunto a esta visión todavía predominante en las relaciones entre docentes y estudiantes.

### **9.5.2.1 Participación en la formación: motivaciones y resistencias**

A lo largo de nuestro estudio también nos centramos en conocer el papel de los docentes y la importancia de su participación en los diferentes momentos del proceso formativo. Muchos/as entrevistados/as afirman que los/las docentes noveles están más abiertos a los cambios y suelen participar más de la formación. Sin embargo, los cuestionarios revelaron que el profesorado novel (con hasta 5 años de experiencia) conoce y participa en menor proporción de las acciones de formación; de modo que parece ser necesario invertir esfuerzos en los programas de acogida y en la difusión de las actividades formativas entre estos docentes ingresantes.

Los resultados a que llegamos nos permiten resaltar algunos de los aspectos que proporcionan mayor participación de los docentes:

- Pertinencia de los temas (relación con los intereses y con el área en que actúan los/las docentes);
- Posibilidad de enriquecer el Curriculum vitae;

- Importancia del aprendizaje colectivo (formación entre pares);
- Flexibilidad de horarios y espacios para la realización de las actividades;
- Unidad del grupo (interdisciplinaridad, intercambio, desarrollo profesional y personal);
- Enfoque en la mejora de la docencia.

Los comentarios abiertos de los participantes indican que muchas de las razones que les motiva participar de la formación están normalmente ligadas al compromiso desinteresado de aprender las novedades en el campo, mejorar su tarea docente, reflexionar sobre la práctica e intercambiar experiencias. Pero también existen motivaciones ligadas a las reformas educativas en vigor, como el interés por evaluar los grupos grandes, por el reconocimiento de puntos/tramos para la evolución en la carrera y la preocupación por su desempeño.

En ambas realidades existe el deseo de que los/las docentes se involucren más en las actividades formativas, no solo como espectadores, pero como participantes activos en su proceso de formación.

Así como hay motivaciones, también hay obstáculos, los cuales ocasionan resistencia por parte del profesorado. Pero la resistencia no debería ser vista como algo negativo, sino como característica intrínseca a todo proceso de cambio (Tejada, 1998), necesaria para repensar, recrear y mejorar las propuestas de transformación de determinada realidad. Las resistencias muchas veces están relacionadas a la forma como los cambios son colocados y conducidos, dándose especialmente cuando son procesos exógenos y centrípetos, es decir, cuando hay la imposición de reformas políticas, que no cuentan con la participación ampliada de los actores locales (Dias Sobrinho, 2005; González, Jimenez & Fandos, 2009).

Los documentos oficiales mencionan una serie de situaciones adversas a las cuales los/las docentes estarían sometidos/as a las puertas del nuevo siglo como, por ejemplo, el aumento de las demandas, la diversificación y la precarización de sus condiciones laborales. Los/las participantes confirman algunos de estos aspectos como obstáculos a la participación de los docentes en la formación:

En el contexto catalán, el exceso de trabajo y la falta de tiempo son las razones principales por las que muchos/as docentes dejan de participar de la formación. Además, se reconoce que los/las docentes jóvenes están más abiertos/as y dispuestos/as a aprender y que hay determinados grupos que nunca van a la formación, los cuales son considerados situados en una “torre de marfil”, es decir, en un nivel al cual no se les permite cuestionar aquello que piensan o hacen.

En las universidades paulistas sobresale la idea de resistencia cultural, es decir, los/as docentes se sienten incómodos en admitir que no saben algo, bajo el riesgo de ser

deslegitimados ante la comunidad académica. Otro factor de resistencia es la dificultad de establecer un diálogo entre la pedagogía y las otras áreas del conocimiento de modo que el “pedagogês” (lenguaje de la pedagogía) merecería ser repensado.

En el cuestionario buena parte del profesorado asume la necesidad de conocimientos pedagógicos (tabla n.57) de modo que son otras las razones que obstaculizan su participación. Otros factores mencionados por docentes de ambos contextos son:

- *Sobrecarga de trabajo*: los/las profesores/as admiten que no logran dar cuenta de sus diferentes tareas/funciones en el ámbito de la universidad (docencia, investigación y gestión en las universidades catalanas; docencia, investigación y extensión en las universidades paulistas) de modo que también les falta de tiempo para dialogar, reflexionar y formarse continuamente.
- *Teoría vs. práctica*: las acciones formativas muchas veces no tienen en cuenta la especificidad de las áreas y disciplinas, de modo que la teoría no se enlaza con la práctica, dificultando el diálogo entre áreas y la posibilidad de transformar la misma práctica. Una vez más esto refuerza la necesidad de la formación como Praxis.
- *Falta de reconocimiento de la docencia y de la formación*: los/las participantes admiten que existe una valoración desigual entre docencia e investigación, de modo que investigación y la productividad académica son mucho más reconocidas, especialmente entre los criterios de evaluación.

Muchas de estas razones indican que la resistencia no es simplemente un fenómeno individual, ligado a la “falta de voluntad de los individuos” de cambiar sus convicciones y su práctica, sino que se relaciona directamente con sus condiciones de trabajo y con las demandas que se les impone desde la reforma política institucional, nacional e internacional.

Nos preocupa particularmente el último obstáculo descrito en la tabla n.58, que se refiere a las acciones de formación pedagógica como muy teóricas y dogmáticas y que las innovaciones suelen presentarse de modo poco prácticas y poco cuestionables; de ahí se entiende que muchas veces las teorías o nuevas prácticas pedagógicas no son sometidas a la discusión, sino presentadas como verdades incuestionables, situación bastante preocupante en el ámbito universitario, puesto que no fomenta el diálogo, mucho menos la reflexión crítica sobre la práctica docente.

De este modo, podemos afirmar que de la misma forma como la imposición de políticas y prácticas “desde arriba hacia abajo” no colabora para la transformación real de la realidad, esto también ocurre en el campo de la formación, de modo que si, por un lado la adaptación de los docentes a una situación previamente dada genera una serie de resistencias, por otro, la potenciación de la participación de los/las profesores/as en la

formación puede ser capaz de generar transformaciones significativas en su quehacer docente.

### **9.5.2.2 Quién forma y quién debería formar el/la formador/a**

Es consensual la idea de que la formación de los profesores universitarios es una tarea que debe ser realizada mayoritariamente entre pares, esto es, con la participación de los mismos docentes como formadores. En este sentido, se valora que el profesorado formador tenga reconocida experiencia en el campo de la docencia. Algunas veces se admite la necesidad de asesoría externa, tanto por parte de docentes invitados de otras universidades, como también de empresas y técnicos especializados.

En las universidades paulistas se resalta la importancia de la existencia de personas que se dediquen integralmente a pensar el tema de la formación, para no sobrecargar los docentes de la casa, que ya tienen muchas demandas a cumplir. En las universidades catalanas se admitió la dificultad de encontrar formadores y que es un reto formular planes de formación de formadores, por esto la preocupación por el diseño de másteres y cursos de especialización en este campo. Algunas responsables de las universidades paulistas también proponen esta idea de crear un curso de especialización en educación superior como forma de consolidar la formación continua como espacio permanente, algo que algunas universidades catalanas vienen promoviendo por medio de la oferta de cursos de Máster en Docencia Universitaria (ver tabla n.90).

Ante la inexistencia de una formación docente específica para los profesores universitarios, muchos actores reconocen que “quién” forma el profesor universitario son los cursos de postgrado (máster y doctorado) pero casi exclusivamente en temas relacionados al contenido de cada área, no específicamente en el campo de la docencia. Esto hace referencia a los marcos legales que en ambos países no prevén una formación específica para el acceso de estos profesionales a la profesión docente, de modo que muchos participantes están de acuerdo con la revisión de esta política.

### **9.5.2.3 Influencia de demandas externas e internas**

En el ámbito de los sectores de formación, vimos que existen dos niveles de demanda:

- estos sectores sienten la presión de mirar hacia los modelos internacionales de universidad y observar el impacto de las alteraciones curriculares y metodológicas en otros contextos, en búsqueda de referentes para los cambios que desean implementar; de este modo, cuentan frecuentemente con la visita de expertos de otros contextos y profesores invitados que vienen a compartir sus experiencias;
- al mismo tiempo, existen las demandas internas (endógenas) que consisten en detectar las necesidades de los/las docentes de la casa, dando apoyo a aquello que les afecta diariamente en su trabajo. Tales demandas son fácilmente

captadas por los sectores cuando se cuenta con una amplia participación de los/las docentes en el planeamiento, desarrollo y evaluación de la formación.

De este modo, demandas internas y externas se confunden, ya que universidad y sociedad no pueden ser vistas de modo separado, ya que una es reflejo de la otra: se trata de una institución social y sus miembros son sujetos sociales (Chauí, 2001).

Muchas veces, las políticas y modelos externos son internalizados por parte de los gestores y equipos rectorales y se pro(im)ponen como prioridades institucionales, como en el caso de la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, la reformulación curricular para atender demandas del mercado laboral, la productividad académica, la evaluación/control externo, etc.

Sin embargo, así como las demandas pueden ser simplemente dirigidas arriba-abajo, también existen caminos alternativos: en este sentido, observamos procesos de resignificación de las demandas externas en favor de la comunidad académica, donde se destacan algunos ejemplos concretos en ambas realidades:

Los Grupos de Innovación (IDES, UAB) y los Grupos de Interés (ICE, UPC) fueron pensados como grupos de trabajo, formación e investigación que fomentan la innovación, una vez que se organizan por temas de interés de la comunidad académica. Se constituyen por profesores/as de diferentes áreas, conformando experiencias interdisciplinarias importantes, basadas en el principio de integración, intercambio de experiencias y formación entre pares. Las “convocatorias de innovación” (ICE, URV) también son iniciativas importantes, pero no tienen un carácter permanente.

Otras experiencias interesantes son las que ocurren en el ámbito del NAP y del CENEPP (UNESP): a partir de la necesidad de revisar los planes de estudio, para adaptarlos a las directrices curriculares nacionales, docentes y responsables aprovecharan para definir los proyectos político-pedagógicos de los cursos, repensar las prácticas existentes e instaurar nuevas prácticas que aproximaron a los estudiantes de las demandas de la comunidad que circundaba la universidad, sobre todo por medio del compromiso por aquello que es público. En el caso específico del IUSC (NAP), este proceso suscitó una importante consciencia sobre la *formación como trabajo colectivo y reflexivo* (Manoel, 2012). Lo interesante de esta experiencia formativa en el ámbito del proyecto/disciplina IUSC es que la formación docente no es vista solo como “actividad-medio” para garantizar una enseñanza de calidad, sino como “actividad-fin”, esto es, tiene sentido en sí misma, ya que se propone a incentivar los profesionales a repensar su práctica y a mejorarla.

### 9.5.2.4 Principales proyectos y estrategias de formación

Siguiendo las sugerencias de algunos/as docentes que participaron del estudio, reunimos los principales proyectos y estrategias empleados en las diferentes universidades para consolidar la política de formación. La tabla n.90 tiene por base las informaciones recogidas en el trabajo de campo y completa aquello que habíamos mencionado en el marco contextual.

Tabla 90 - Principales proyectos y estrategias de formación a partir de la triangulación de resultados

Universidades	Sectores	Principales proyectos de formación/líneas de actuación	Principales estrategias	Observaciones
UAB	IDES	Programa de Formación Docente en Educación Superior (FDES) Jornadas temáticas Formación a la medida	Grupos de Innovación (GI-IDES) profundizan en temas de interés docente y sus miembros también son invitados a actuar como formadores	El IDES se extinguió y se integró en la Oficina de Calidad Docente (OQD) en 2013
URV	ICE	Formación general Formación específica Formación a la medida; Máster en Docencia Universitaria	Financia proyectos y grupos de innovación docente, por medio de convocatorias anuales	Cuenta con el apoyo de algunas unidades y figuras institucionales como el Servicio de Recursos Educativos, las Técnicas de Apoyo a la Calidad Docente (TSQD)
UPC	ICE	Formación Inicial Formación Continua Ayudas a la Formación Externa Congresos y Jornadas Grupos de Interés y Proyecto RIMA	Gran inversión en el proyecto colectivo con otras universidades, conocido como GIFD	Actualmente desarrolla el Programa de Innovación en Docencia Universitaria (PIDU) basado en competencias e instalado después de nuestro trabajo de campo
USP	CAP	Curso y Seminarios de Pedagogía Universitaria Workshops Publicación de materiales resultantes de las actividades	Grupos de Apoyo Pedagógico (GAP) presentes en algunas unidades dan soporte a las actividades de la CAP	En el momento que estuvimos realizando el trabajo de campo ya no se realizaba el Curso, sino actividades más puntuales (workshops)
UNICAMP	EA2	Aulas Magistrales Proyecto Interdisciplinas (InterAms) <i>Rodas de Conversa</i> PAG (asesora el proceso de evaluación de los cursos de grado) Perfeccionamiento PAD-PED	Busca atender las demandas del profesorado valiéndose de actividades formales e informales (ruedas de conversa, encuentros, etc.); busca proximidad con los coordinadores de curso	Promueve otros proyectos que buscan involucrar toda la comunidad académica, como "Entre amigos" y TOPE, donde también participan estudiantes y personal de apoyo y servicio

<b>UNESP</b>	<b>CENEPP</b>	Oficinas de Estudios Pedagógicos (OEP) Seminarios, encuentros y workshops	Gestión descentralizada que cuenta con representantes por unidad, los cuales actúan como articulares y mediadores de los proyectos de formación	Posee amplia representatividad en los diferentes campus. Su carácter descentralizado permite que cada unidad desarrolle acciones de formación propias
	<b>NAP</b>	Ofrece formación a las profesoras-tutoras del Programa de Interacción Universidad-Servicio-Comunidad (IUSC)	El IUSC posee la una propuesta pedagógica diferente: inserta al estudiante en la práctica profesional, activando un espíritu humanista de servicio a las comunidades periféricas, atención básica y compromiso público y social	Sector de formación creado en el ámbito de la Facultad de Medicina de Botucatu, por lo tanto con énfasis en el área de la Salud y de las Ciencias Biológicas

Con esto tenemos una visión sintética sobre la praxis de la formación en las universidades participantes. Destacamos aquellos proyectos, estrategias e informaciones recogidas durante la investigación de campo; consideramos que muchos de ellos son interesantes y pueden servir de inspiración para otras universidades.

### 9.5.3 Recomendaciones y propuestas (Opiniones)

Los documentos analizados contienen recomendaciones muy amplias y a veces contradictorias, debido a los diferentes intereses presentes en el momento de su formulación. Ejemplos de esto son las ambigüedades entre público-privado y entre una formación para el desarrollo profesional y una formación funcional al mercado. Esto se explica, en gran parte, por la gradual aproximación, sobre todo por parte de la UNESCO al discurso economicista del Banco Mundial (Dias Sobrinho, 2005).

Una evidencia de tal ambigüedad está en que, mientras algunos documentos recomiendan la necesidad de garantizar condiciones de trabajo adecuadas a los docentes y defienden la autonomía y libertad académica como requisitos necesarios para el desarrollo de sus funciones, otros ponen en cuestión el prestigio de esta profesión y proponen repensar el modelo contractual del profesorado, defendiendo que la remuneración del personal académico debe basarse en función del desempeño, lo que obligaría los individuos a cumplir con determinadas metas y patrones de calidad y productividad. Recomendaciones como esta acometen el riesgo de ser cómplice del proceso de precarización, puesto que obliga los docentes a ajustarse a los nuevos requerimientos, incluso a las precarias condiciones de trabajo en nombre de la eficacia, innovación y rentabilidad de los sistemas.

Al mismo tiempo, existen algunas recomendaciones importantes, como la de **garantizar la autonomía y la libertad académica y elaborar códigos de ética** que sirvan de guía al personal de la enseñanza superior en la docencia, la labor intelectual, la investigación y los servicios de extensión a la comunidad (Unesco 1997), lo que parece

ser pertinente desde que sea un proceso construido colectivamente y con la participación amplia de sus mayores interesados/as: los profesores y profesoras universitarias.

A pesar de los énfasis en la competitividad de los sistemas, los documentos afirman la necesidad de **crear redes de cooperación interuniversitaria**. La cooperación pretende dar cuenta especialmente de la limitación de recursos que afecta a prácticamente todas las universidades. De este modo, no es casualidad que desde hace algunos años se viene promoviendo una serie de eventos en el campo de la docencia universitaria, celebrados y organizados de modo conjunto entre universidades de diferentes países y regiones. Esto es visible en ambos contextos, donde por medio de las entrevistas y participación en eventos científicos, identificamos importantes iniciativas de integración de esfuerzos entre las universidades catalanas y paulistas en el campo de la formación docente universitaria. En el caso de las universidades catalanas existe una iniciativa concreta de conjunción de esfuerzos para pensar un proyecto conjunto de formación: se trata del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), el cual fue mencionado varias veces por parte de las responsables de formación que trabajan en este contexto. Tal iniciativa se constituye como importante prospectiva de trabajo, no solo por señalar hacia un proyecto considerado innovador en el área, sino también debido a la necesidad de aunar esfuerzos y dar continuidad a las acciones de formación, aun ante las adversidades ocasionadas por los recortes financieros y por la aproximación al plazo final para la implementación del EEES, lo que implicaba pensar la formación de los/las docentes universitarios/as más allá de este proceso.

Algunos documentos mencionan la importancia de **aumentar la presencia de las mujeres en el ámbito académico**, sobre todo de elevar su participación en los puestos académicos de alto nivel. Este reto ha sido asumido de modo más explícito por las universidades catalanas, las cuales por medio de los “Observatorios de Igualdad” han institucionalizado esta política. En nuestro estudio de campo hubo amplia participación del público femenino: diagnosticamos que las mujeres son mayoría entre los responsables de formación; ellas también demuestran conocer y participar en mayor proporción que los hombres de las acciones de formación y constituyeran absoluta mayoría en las discusiones de los grupos focales. Sin embargo, por medio de los cuestionarios se reveló que las mujeres son mayoría entre las categorías más bajas de la profesión y son las que más sienten la presión de factores externos en su praxis, de modo que podemos afirmar que también están más sujetas al proceso de precarización.

En cuanto a las recomendaciones oficiales de **reforzar vínculos con el mundo del trabajo y de crear mecanismos para asegurar la calidad**, se considera pertinente que tales encargos no amenacen la autonomía y la libertad académica, dos preceptos esenciales de la profesión universitaria. Sobre la autonomía, vimos que se trata de una preocupación importante de algunos sectores de formación, sobre todo en el contexto de las universidades paulistas, de no interferir en la autonomía de las facultades y de los/las docentes, focalizando su acción en la cuestión del apoyo: de este modo, cuando los



docentes sugieren que la formación proporcione soporte permanente y acompañe el trabajo que realizan, está implícita la **idea de apoyo y no de interferencia** en su autonomía.

Sobre la incorporación de las nuevas tecnologías (TIC) es recomendable su fomento, pero también que se sepa componer y conjugar las posibilidades y los límites de las tecnologías, de modo que su uso tenga un sentido más allá del técnico y del estético, aspirando al sentido ético, es decir, favoreciendo los procesos de intercambio, las relaciones entre sujetos y conocimientos, en favor de la formación humana y profesional, no con un sentido meramente instrumental.

Finalmente, es importante resaltar la reivindicación de los/las participantes de promover el reconocimiento y valoración de la docencia y de la formación, algo que debería empezar por una apreciación de las diferentes tareas que el/la profesor/a universitario/a está llamado/a a cumplir, especialmente la docencia y la investigación. Mencionamos principalmente estas dos tareas centrales de los/las profesores/as universitarios/as, pues sobre todo son éstas que se ven amenazadas de separación y fragmentación por las reformas neoliberales encaminadas en los últimos años (Pimenta & Anastasiou, 2002), pero somos conscientes de que a ellas también se suman otras ocupaciones igualmente importantes como la extensión y la gestión, las cuales pueden ser consideradas además importantes espacios de reflexión y de formación permanente del profesorado.

El ejercicio de la **gestión apareció como importante elemento en nuestra investigación**, ya que es una tarea ejercida por la mayoría de los participantes (siendo una tarea más notada entre los docentes de las universidades paulistas) de modo que debería ser vista como tarea integrada a la docencia y a la investigación. Para algunos/as participantes, la gestión estaba asociada también al aumento de actividades burocráticas (redacción de informes, evaluación externa, etc.), que dificultan la participación y la disponibilidad de tiempo para la formación. Sin embargo, en la muestra del cuestionario, aquellos que afirmaron ejercer cargos de gestión tenían mayor conocimiento y alegaban participar en mayor grado de las acciones formativas, en comparación con aquellos que no ejercían cargos de este tipo. Esto ocurrió porque gran parte de los docentes que contestaron al cuestionario (más allá de tener probablemente un interés especial por el tema de la formación, ya que el cuestionario era voluntario) alegaron ejercer tareas de gestión asociadas al tema de la formación (responsables, coordinadores de curso, etc.). De tal modo que si la gestión, por un lado, sobrecarga los docentes, por otro, también activa la consciencia sobre la importancia de la docencia. Al ser la gestión una función frecuentemente ejercida por docentes de ambos contextos, merecería ser reconocida como uno de los ejes fundamentales de la profesión docente universitaria, pero sin desvincularse de la docencia, investigación y extensión.

Además, existen **propuestas de potenciar la participación de profesores y su poder decisorio por medio de asambleas**, considerando otros espacios como formativos. Entendemos, así, que las mismas asambleas, como espacios de participación ampliada

podrían ser considerados espacios de formación, permitiendo además crear una cultura de responsabilización colectiva, un contrapunto a la idea de responsabilización individual.

Este tema demuestra ser de gran importancia, ya que si, por un lado, en los documentos oficiales el tema de la responsabilidad de la formación es poco claro (puesto que a veces se muestra una responsabilidad de los/las mismos/as docentes y otras veces como responsabilidad institucional), por otro lado, la propuesta de los/las participantes de crear una cultura de “responsabilización colectiva” remite de modo decidido a la idea de formación como responsabilidad institucional.

### **9.5.3.1 Dilemas de la política de formación**

Los resultados logrados mediante la aplicación de diferentes instrumentos ampliaron nuestra perspectiva sobre las políticas de la formación de profesores/as universitarios/as en los contextos estudiados y resaltaron la complejidad de abordar este tema que involucra una diversidad de intereses y concepciones. Además, el hecho de ser considerada parte de la “agenda global para la educación”, hace que algunos dilemas en el campo de la formación docente se intensifiquen.

En base a las consideraciones de los/las participantes, los referentes teóricos y nuestras reflexiones sobre el tema, identificamos algunos dilemas importantes a ser afrontados por la política de formación en los diferentes contextos aquí estudiados:

#### ***Precarización vs. Formación***

La precarización de las condiciones de trabajo de los docentes es una tendencia presente en los diferentes contextos, de modo que las realidades estudiadas reflejan la preocupación manifestada sobre todo por los documentos de UNESCO/OIT (1997 y 2009), los cuales desde hace algún tiempo trazaron una serie de recomendaciones para mejorar las condiciones de trabajo de los/as docentes universitarios/as. Sin embargo, la precariedad se ha agravado en el ámbito universitario, especialmente por medio de la reducción del financiamiento, aumento de las demandas, falta de valoración y reconocimiento social de la profesión, etc.

A pesar de ser un tema común a ambos contextos, también es posible identificar diferencias importantes entre ellos, especialmente si miramos hacia los modelos de acceso a la profesión: en las universidades catalanas hay una presencia mayor de profesores a tiempo parcial que en las universidades paulistas. Esto ocurre debido a un proceso de precarización de la profesión docente, que ha permitido la flexibilización de los contratos laborales, la contratación temporaria y el rebajamiento del nivel salarial de muchos profesionales en los últimos años. El elevado porcentaje de profesores a tiempo

parcial en las universidades catalanas indica que el reto es todavía mayor en este contexto.

El aumento de las demandas, la falta de tiempo para cumplir las varias funciones que les son requeridas, así como el exceso de procesos burocráticos y evaluativos, que refuerzan el control y privan de sentido el quehacer docente, contribuyen de modo significativo al empeoramiento de las condiciones de trabajo, algo que afecta principalmente a las mujeres y a los/las docentes noveles, los/las cuales manifestaron sentir en mayor proporción la influencia de factores externos sobre su trabajo.

Además el exceso de actividades de gestión, acentuadas con el proceso de construcción del EEES en el contexto catalán, y las exigencias de redacción de informes y otras actividades administrativas y burocráticas a los docentes paulistas, acaba sacando gran parte del tiempo que los docentes tienen para reflexionar sobre su práctica; de este modo, la sobrecarga de trabajo es vista como obstáculo para la formación y mejora de la docencia.

Sabemos que la precarización es un fenómeno que afecta a los diferentes ámbitos profesionales, de modo que algunos autores (Oliveira, 2004; Marhuenda, 2013; Ellis, McNicholl & Blake, 2014) hacen referencia el “precariado” como una nueva clase social. En el auge del neoliberalismo y del predominio de políticas neoconservadoras en el ámbito educativo y laboral, la profesión docente, así como otros ámbitos profesionales, asiste a la intensificación de la siguiente paradoja: al mismo tiempo en que aumentan las exigencias de formación permanente y crece el nivel formativo de los profesionales, aumentan también los procesos de precarización laboral.

Tal paradoja se aproxima mucho a lo que Tanguy (1999) había constatado al estudiar la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo, constatando que la elevación continua del nivel de la formación venía acompañada de un aumento de la tasa de paro, esto es, no se cumplía la “promesa” de mejora de su situación laboral. En este sentido, el discurso de la responsabilización de los individuos por los posibles fracasos del sistema y de la formación como responsable de cubrir el déficit de calidad y de calificaciones para el trabajo no parece ser suficiente para explicar las complejas relaciones que se establecen entre formación, trabajo y precarización.

En este sentido, cabe cuestionar: ¿será que la formación permanente contribuye efectivamente a la disminución de la precarización de la profesión? ¿Es la formación capaz de contrarrestar este proceso y devolver un mínimo de dignidad y sentido al trabajo que los/las docentes realizan? O al revés, ¿estaría contribuyendo a la intensificación de la precarización, a la medida que se basa en una tecnificación de los procesos educativos, en la trasmisión y reproducción de estándares, rúbricas y competencias que prescinden de una profunda reflexión sobre la práctica, rebajando el papel de los mismos?

Si es obvio que la precarización es un factor que impide y desmotiva al profesorado a participar de la formación, también es verdad que la formación puede ser entendida como una forma de minimizar los efectos de este proceso de precarización de la profesión, por medio del rescate de los sentidos del quehacer docente y del fortalecimiento de procesos de desarrollo profesional, anclados en la idea de profesionalización de la docencia.

Asimismo, consideramos que es un reto pensar políticas de formación permanente de los docentes universitarios ante el progresivo crecimiento de la precariedad de esta profesión; algo que ciertamente es una cuestión compleja y que merece ser profundizada en futuras investigaciones.

### ***Investigación vs. Docencia***

Todos los datos recogidos, desde el análisis documental hasta las discusiones en los grupos señalan el abismo que persiste entre docencia e investigación, actividades que deberían ser la base de la educación superior y especialmente de las universidades. En parte, algunos documentos regionales contribuyen a esta separación, en la medida que insisten en la idea de que la investigación es el eje principal del proceso de armonización de los sistemas, por propiciar la atracción y competitividad de los sistemas. En otros momentos, refuerzan la importancia de la formación de los docentes para la calidad de los sistemas.

Los/las participantes de la investigación reconocen la **valoración desigual entre docencia e investigación**, sugiriendo que la docencia sea más valorada por las políticas universitarias, para equilibrar tal situación. Además, admiten que el exceso de burocratización y de tareas de gestión son factores que dificultan la dedicación a la docencia.

En este sentido, algunos sectores de formación vienen poniendo esfuerzos en la negociación de criterios de evaluación que ponderen más equilibradamente la docencia y la investigación. Según los datos recogidos, el reconocimiento de la docencia y de la formación se presenta más efectivo en el contexto catalán, donde las iniciativas están institucionalizadas hace más tiempo y donde algunas agencias de calidad ya consideran la formación como un criterio importante, pero no indispensable, tampoco equiparable a la investigación y a la productividad académica.

En las universidades paulistas, algunos sectores han logrado incluir algunos criterios que permiten mayor valoración de la docencia en el ámbito de la evaluación institucional, sin embargo, la evaluación que conduce a la promoción en la carrera todavía no considera la docencia como criterio esencial de la actividad de estos profesionales.

El abismo que separa la valoración de estas tareas y, a la vez, la sobrecarga de trabajo que los docentes vienen asumiendo, hace que muchos entrevistados propongan como

solución la posibilidad de elegir entre estos diferentes perfiles: docente e investigador. Sin embargo, al ser preguntados sobre la viabilidad y los riesgos de la separación de la docencia y de la investigación, muchos afirman que la idea no es propiamente separar, sino reconocer que algunos tienen mayor interés y vocación para un determinado perfil que otro, de modo que ambos deberían ser igualmente valorados como atribuciones complementares.

Consideramos que la *indissociabilidad* entre docencia e investigación es un principio fundamental y que diferencia las universidades de otras instituciones de educación superior; por lo tanto, la separación de estos pilares que sostienen la actividad académica supone una fragmentación de los procesos y de la formación de los nuevos profesionales, algo característico de las reformas neoliberales que pretenden el aligeramiento y reducción de la inversión en este nivel educativo.

### 9.5.3.2 Similitudes y diferencias entre ambas realidades

La comparación de las tendencias en el campo de las políticas de formación del profesorado universitario nos permitió además identificar algunas semejanzas y diferencias entre las universidades catalanas y paulistas.

**Tabla 91 - Similitudes y diferencias en el campo de las políticas de formación en universidades catalanas y paulistas**

Similitudes	Diferencias
Precarización de las condiciones de trabajo	Grado de regionalización y avance de los procesos de armonización (EEES y SEM)
Responsabilización de los docentes por la calidad de la enseñanza y, al mismo tiempo, emergencia de la responsabilidad institucional	Grado de consolidación de los sectores y de la política de formación
Existencia de presiones externas que direccionan las prioridades institucionales	Posicionamiento de los docentes en cuanto al papel de las universidades y de la formación
Preocupación por los indicadores de calidad propuestos por las agencias de calidad y evaluación	Tipo de presiones externas que afectan a cada una de las realidades
Separación entre docencia e investigación	Factores que influyen en la política de formación
Foco en actividades prácticas y que se basan en la reflexión sobre la práctica docente	Contenidos privilegiados en las actividades de formación
Importancia de los actores locales en consolidar, cuestionar o re-significar las demandas externas	

La tabla n. 91 muestra que existen algunas aproximaciones entre las tendencias que afectan a la política de formación en las universidades de ambas las regiones: una de ellas es la tendencia de responsabilización individual de los docentes por la calidad y al mismo tiempo la emergencia de una responsabilidad institucional, por medio de la creación e institucionalización de los sectores de formación.

Otros puntos en común es la presencia de presiones externas que acaban por conducir las prioridades institucionales, como los procesos de reforma y de evaluación externa; el

abismo entre docencia e investigación (ya comentado anteriormente), el enfoque en actividades prácticas y que se basan en la reflexión sobre la práctica y la importancia de los actores e iniciativas locales, como experiencias capaces de reconducir las demandas externas en favor de las demandas internas.

Existen también algunas diferencias que merecen ser subrayadas: en el ámbito de la política más general, observamos que el grado de consolidación de los procesos de regionalización es muy diferente, una vez que el EEES ha avanzado más que el SEM, principalmente por contar con el soporte técnico y financiero de la Comisión Europea. Además, los esfuerzos por potenciar la dimensión externa de este proceso lograron influenciar parte de las políticas en el contexto de las universidades paulistas, por ejemplo, por medio de iniciativas de creación de cursos de grado más cortos y adaptados a las necesidades del mercado de trabajo.

También podemos resaltar algunas diferencias según el contexto.

*En las universidades catalanas:*

- Existe clara presión del Proceso de Bolonia y de los objetivos de la armonización de los sistemas a nivel regional, algo que influye más notablemente que las directrices de los organismos internacionales;
- Los sectores de formación existen hace más tiempo y están más consolidados, asimismo en los últimos años algunos sectores afrontan dificultades económicas debido a los recortes y a la crisis económica;
- Se destaca un posicionamiento más crítico de los docentes en cuanto al papel de las universidades y de la formación, aunque podemos observar mayor propensión a una postura intermediaria, que busca equilibrar esta perspectiva con una visión técnico-instrumental; aquí es importante destacar la presencia de una universidad de carácter esencialmente tecnológico – la UPC –, ya que los docentes de esta área son más propensos a esta visión, según los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios.
- Los contenidos de la formación están más focalizados en la actualización tecnológica y en los cambios pedagógicos previstos por el EEES (adopción de nuevas metodologías, evaluación continua y por competencias, etc.);
- Entre los factores que más influyen en la política de formación, está principalmente los cambios en las metodologías docentes y otros aspectos más relacionados a la adaptación al EEES.

*En las universidades paulistas:*

- Los sectores de formación se muestran más vulnerables a los cambios de gestión y equipo rectoral, de modo que algunas gestiones han impulsado la formación, mientras otras no han privilegiado esta política;
- Existe mayor disponibilidad de recursos y, contradictoriamente, menor estabilidad de algunos sectores y actividades de formación;

- Los profesores demuestran asumir una posición más crítico-emancipadora con relación al papel de las universidades y de la formación. Esto puede ser atribuido a la trayectoria histórica de estas instituciones, que desde los tiempos de la dictadura buscan mantener un espíritu crítico y el deseo de autonomía, algo que les hace posicionarse más críticamente en cuanto a los mandatos externos.
- La formación posee un enfoque más didáctico-pedagógico, a pesar de que también posee una tendencia de instrumentalización de la misma, enfocando en temas relacionados con la actualización tecnológica.
- Existe una clara presión de las políticas de internacionalización y de los rankings;
- Entre los factores que más influyen en la política de formación, están aquellos relacionados a las exigencias de innovación, excelencia y productividad académica.

Otras diferencias importantes son tratadas como complementariedades entre ambas las realidades y están presentes en la tabla n. 92





## **10 CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES**

Como respuesta al objetivo central de esta investigación (Caracterizar las tendencias que afectan a las políticas de formación de profesores/as universitarios/as con relación a las políticas internacionales), que engloba los cuatro objetivos específicos, presentamos las conclusiones del trabajo caracterizando las principales tendencias identificadas, según los ejes estructurales de nuestro estudio: **políticas, praxis y opiniones**. Es importante recordar que, como habíamos previsto, en medio de estas dimensiones surgieron algunos modelos de formación, importantes para entender cuáles son las concepciones y visiones que ejercen influencia en la configuración de la política formativa en las universidades participantes. Delineamos al final algunos desafíos y prospectivas, que más allá de corroborar las contribuciones de los/las participantes, son reflejos de la triangulación de los resultados y de nuestras reflexiones sobre el tema.

### **10.1 Tendencias relacionadas con la dimensión “Políticas”**

#### **10.1.1 Intervención de políticas globales**

Los resultados permiten afirmar que muchos de los cambios en las políticas de formación en las universidades participantes del estudio fueron ocasionados/activados principalmente a partir de la intervención de políticas globales (internacionales, regionales y transnacionales) que fueron adoptadas por los gobiernos locales (nacional, estatal, autonómico). En el caso catalán, es muy clara la influencia del Proceso de Bolonia y de toda la alteración estructural y organizativa ocasionada por la adaptación a este proceso. En el caso paulista, las políticas de expansión y democratización, la internacionalización, los cambios curriculares y las exigencias de mejora y garantía de la calidad son las que más afectaron a la formación, incluso creando la demanda de institucionalización de sectores o unidades de formación específica para la preparación pedagógica de los profesores.

De este modo, la reestructuración del sistema productivo en el contexto de la globalización neoliberal impuso nuevas exigencias a las universidades, aumentando la preocupación por la formación de los/las docentes y por la pedagogía universitaria, lo que no quiere decir que tal preocupación no existiera antes, sino que pasa a ser intensificada a partir de este contexto.

#### **10.1.2 Traslado de modelos**

Los resultados de la investigación indican que la reforma de la educación superior europea, por medio de la armonización de los sistemas en el ámbito del EEES, ejerce influencia en otros procesos de regionalización, como en el caso del Sector Educativo del MERCOSUR, ya que los ejes que sostienen uno y otro proceso son muy similares. En el contexto de las universidades paulistas la reforma europea ejerce gran influencia (confirmando aquello que vimos en el marco teórico) impulsando procesos de

internacionalización, movilidad, reconocimiento de títulos, etc. Existe una fuerte tendencia a la regionalización, siendo el EEES uno de los principales referentes, especialmente debido a las inversiones en la dimensión externa del proceso, que se han efectuado por medio de proyectos y acuerdos con otras regiones (Tuning, Reflex-Proflex, PASEM...).

Ante la variedad de proyectos, principios y propuestas políticas que disputan/coexisten/concurren en el escenario de la integración regional y de la construcción de espacios comunes de educación superior (como los que citamos a lo largo de este trabajo: EEES, SEM, EIC, ALC-UE, entre otros) es importante que uno no se sobreponga al otro y no disminuya las posibilidades de edificación de una política soberana por parte de los diferentes países/regiones, considerando su idiosincrasia, intereses y especificidades, para que la integración no signifique un retroceso en el proceso de consolidación de una educación superior verdaderamente pública y democrática, fomentando así la construcción de una ética global (Boff, 2001) y de una ciudadanía planetaria (Morin, Ciurana & Motta, 2002).

### **10.1.3 Discursos oficiales y ambigüedades conceptuales**

Los documentos internacionales y regionales, aunque no tengan poder normativo, suelen dar bases para la política y para la praxis de la formación en las universidades. Al mismo tiempo que recogen tendencias y desafíos, proponen marcos de acción con la intención de ser guías de la política universitaria, siendo constantemente reflejados por los marcos legales de cada país. Las ambigüedades constatadas en el análisis de los documentos internacionales muestran que más allá de un discurso unidireccional, también es posible encontrar conflictos de interés en el ámbito de estas organizaciones, de modo que su visión y concepción también dependen de los actores involucrados, de las fuerzas políticas y de las relaciones de poder al interior de las mismas.

Los cambios discursivos son muy evidentes, algo que demuestra una fuerte aproximación, sobre todo de la UNESCO, a las ideas “bancomundialistas” (Dias Sobrinho, 2005). De este modo, muchos documentos sostienen primordialmente una visión funcional e instrumental con respecto al papel de la universidad y de la formación, la cual también se manifiesta en la política de formación, presionando para que sea funcional a la reforma; esto puede ser atribuido a la intensificación del neoliberalismo en la educación superior, que presiona estas instituciones a ajustarse a las nuevas dinámicas del capitalismo global y empresarial (Pimenta & Anastasiou, 2002; Almeida, 2009), refuerza la racionalidad técnica (Minguili & Daibem, 2008; Grassi, 2007) y el modelo de universidad operacional y administrada (Chauí, 1999).

Asimismo, desde las experiencias investigadas, vimos que hay resistencias y que se contesta esa visión de universidad y de formación: ante estos dilemas, vimos que las políticas de formación encaminadas por los diferentes sectores de formación de las universidades catalanas y paulistas optaron, en algunos casos, a utilizar la formación

como estrategia de adaptación de los docentes a los cambios colocados por la reforma; en otros, se aprovecharan las demandas de cambio para reforzar la dimensión pedagógico-didáctica de la docencia universitaria, la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional de los docentes.

De ahí se comprueba el importante papel de los actores locales en la conducción de las políticas que vienen desde afuera (Tejada, 1998) en el intento de equilibrar demandas externas e internas, teniendo la posibilidad de re-significar las demandas y presiones de la política externa en favor de las necesidades e intereses de la comunidad académica.

#### **10.1.4 Americanización**

Muchos de los datos recogidos señalan hacia la idea de que las universidades deberían competir en un mundo global, convirtiéndose en “world class”, es decir, comparándose a otras universidades, sobre todo las del hemisferio norte, confirmando aquel fenómeno que Pedró (2004) había nombrado como “americanización” o “anglosajonización” de las universidades. A lo largo de nuestro estudio, el modelo estadounidense y/o anglosajón fue citado para justificar ciertos posicionamientos y opiniones del profesorado: en el contexto de las universidades catalanas este modelo es mencionado para justificar el estrechamiento de la relación entre universidad y mercado de trabajo, mientras que en las universidades paulistas se suele mencionarlo para basar la idea que los docentes puedan elegir entre un perfil más docente o investigador. Sin embargo, esta tendencia contrasta con las críticas de las participantes de los grupos focales al modelo de *grants*, típico de las universidades norteamericanas, que vincula el financiamiento a la productividad científica, de modo a reforzar la investigación en detrimento de la docencia. De este modo, esta tendencia tiende a ampliar la separación entre estas dos funciones fundamentales del profesorado universitario, haciendo a veces que los docentes reivindiquen el derecho de dedicarse más a una u otra función. Nuestros resultados muestran también que los docentes, al defender el derecho de elegir entre un perfil más investigador o más docente, los/las profesores/as reivindican que ambos tengan el mismo peso y sean reconocidos dentro del proceso de evaluación y de promoción, para no ser perjudicados en el caso que se dediquen más a una u otra tarea. Por lo tanto, no sería apropiado reivindicar la “separación de perfiles” o el desmembramiento de estas funciones que caracterizan la profesión universitaria (docencia, investigación, gestión y/o extensión). En el contexto de la fragmentación ocasionada por las reformas neoliberales en la educación superior, se hace más pertinente defender la “indissociabilidad” y la complementariedad de estas tareas, de modo que deberían ser igualmente valoradas en el ámbito académico.

### **10.1.5 Reforma y currículo**

Las reformas educativas ocurridas en los últimos años en ambas regiones investigadas poseen tendencias de reorientación principalmente de tipo curricular (revisión de planes de estudio, creación de nuevos cursos, convergencia, armonización, etc.) de modo a facilitar la movilidad, la comparabilidad y el reconocimiento de títulos; esto genera una serie de alteraciones organizativas y estructurales y, consecuentemente, en el papel de los/las docentes, lo que conllevó una intervención a nivel de la formación permanente. En el caso de las universidades catalanas, esto se revela por medio de su compromiso con la construcción del EEES; en el caso de las universidades paulistas, se evidencia por medio de la necesidad de adaptar los currículos a las directrices curriculares nacionales. De tal modo que, por un lado, si los cambios curriculares impulsaron la adopción ciega a ciertas medidas neoliberales que pretendían fragmentar y aligerar la formación de estudiantes y docentes, por otro también fueron capaces de impulsar procesos de reflexión sobre la docencia y reavivar el debate sobre la necesaria profesionalización de este campo.

### **10.1.6 Precarización**

El aumento de las demandas y la falta de inversión adecuada en la enseñanza universitaria ha ocasionado un proceso de precarización de las condiciones de trabajo de los docentes, algo previsto por los documentos y confirmado por los/las participantes; esta tendencia refuerza la fragmentación y las dicotomías entre los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre teoría y práctica, entre docencia e investigación. La precarización no contribuye a la política de formación, ya que el exceso de trabajo y las exigencias de productividad académica dificultan la participación de los/las profesores/as en las acciones formativas y acentúan la paradoja entre teoría y práctica e, incluso, entre discurso y realidad, de tal modo que cuanto más los discursos refuerzan la importancia de la calidad educativa y de la mejora de las condiciones de trabajo, más se verifica en la práctica la precarización del trabajo docente.

### **10.1.7 Formación, evaluación y calidad**

A lo largo de nuestra investigación observamos que la formación de los docentes también se ve influenciada por los estándares de calidad planteados externamente y que son colocados para las universidades y para los docentes desde las agencias de calidad; éstas son vistas como instituciones que promueven la mediación entre los niveles “transnacional, nacional e institucional”, de modo a garantizar que las directrices externas se cumplan a nivel interno (institucional). El papel de estas agencias fue resaltado en muchos momentos, especialmente porque algunas veces se muestra asociado a la burocratización de los procesos (de modo que toma mucho tiempo y causa incomodo entre los/las docentes); otras veces se presenta como “un campo de batalla”, ya que los sectores reivindican que la formación y la docencia sean criterios

reconocidos en la evaluación, así como es la investigación y la productividad académica.

Ante esta situación, cabría repensar el papel de la evaluación y de las agencias de calidad, de modo que no se limiten al mero control/ regulación de la política, sino que tengan un real compromiso, no solo con la investigación, sino también con la docencia y la profesionalidad docente.

Esto refuerza la idea de que la formación no puede ser abordada sin considerar otras políticas de profesorado, las cuales influyen en el trabajo y formación de los/as mismos/as. Queda claro el importante papel de las agencias de calidad, pero también de la necesidad de repensar el concepto de calidad, en la línea de la propuesta de “calidad negociada” (Freitas, 2005), que busca construir la evaluación de abajo hacia arriba, involucrando los/las docentes y promoviendo la participación de toda la comunidad académica en la construcción de los indicadores y criterios, de modo que todos estén comprometidos con la calidad.

Esto es algo que algunos sectores vienen intentando promover, por medio de la reflexión y apoyo a la construcción de instrumentos de evaluación, buscando consensuarlos con toda la comunidad académica, entendiendo la evaluación de un modo diferente, no solamente como un conjunto de estándares puestos desde afuera, muchas veces descontextualizados, pero como una evaluación situada y con sentido educativo/formativo.

### **10.1.8 Responsabilización**

En los documentos analizados, constatamos algunas ambigüedades relacionadas a la idea de formación como responsabilidad individual o institucional: en algunos documentos analizados sobresalió la idea de que los profesores son responsables de ampliar su formación, algo con lo que difícilmente uno puede demostrar desacuerdo. Sin embargo, analizando más a fondo esta idea, vemos que esto puede abrir margen para otra posible interpretación: la de que la formación sea meramente una atribución individual y no institucional o colectiva. Asociado a esto, está la constante afirmación de que los docentes son responsables de la calidad de los resultados de los estudiantes y del éxito en la implementación de la reforma. Las intervenciones de algunos/as participantes de la investigación también señalaron que el modelo dominante transfiere la responsabilidad al individuo con respecto al cumplimiento de sus funciones. Esta “hiper-responsabilización” de los profesores en relación a la práctica pedagógica y a la calidad de la enseñanza (Sacristán apud Almeida, 2009) se basa en un concepto neoliberal de responsabilización de los individuos de los éxitos y fracasos de las políticas implementadas. Ante la tendencia de responsabilización de los docentes por la calidad educativa, sin considerar el contexto y las determinaciones que afectan a su trabajo (aumento de las exigencias, precarización de las condiciones laborales, etc.) la tan sola atribución de la formación como responsabilidad colectiva e institucional, por

medio de la institucionalización de los sectores de formación, ya señala un avance importante.

### **10.1.9 Determinaciones y factores externos**

Los factores que más influyen en la política de formación son los cambios en las metodologías docentes (especialmente percibidos por docentes de las universidades catalanas) y las exigencias de productividad académica (afecta mayoritariamente a los docentes paulistas). Este último factor tiene un efecto negativo en la formación, una vez que las exigencias de productividad académica implican que los docentes pongan más atención en la investigación que en la docencia. Los factores externos afectan de modos distintos a los diferentes colectivos dentro de las universidades: las mujeres y los docentes de categorías iniciales y con menos años de experiencia (noveles) indican ser colectivos más vulnerables y que sienten más intensamente la presión de varios factores externos; esto indica que estos grupos están más sujetos al proceso de precarización de la profesión. Los profesores y profesoras con más años de experiencia demuestran percibir menos la influencia de factores externos en su trabajo ya que poseen una carrera consolidada y mayor grado de autonomía.

#### **10.1.10 Enfoque por competencias**

La adopción de este enfoque es una tendencia emanada desde los documentos internacionales y regionales, de tal modo que los docentes de ambos contextos consideran que se trata de una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales. Entre los/las docentes catalanes/las el enfoque por competencias es más sentido y aceptado, debido a la implantación del EEES que ha impulsado este enfoque tanto en la formación de los estudiantes, como en la formación de los profesores y profesoras universitarias; en el contexto de las universidades paulistas este enfoque no se demuestra tan presente (aunque las leyes y directrices curriculares ya las contemplan) de modo que conviven diferentes perspectivas sobre la formación; asimismo, se admite que influencia de este enfoque tiende a aumentar, sobre todo por la presión de las políticas internacionales.

#### **10.1.11 Voluntad política de los actores locales**

En un campo de tantos embates, disputas y contradicciones como es la formación docente, también es posible encontrar una importante influencia de los actores internos, de modo que muchos de los cambios ocurren de acuerdo con la voluntad política de los equipos rectorales de cada momento y de los mayores interesados en convertir las determinaciones y presiones externas en favor de los intereses de la comunidad académica, re-significando así las políticas y demandas del contexto global en beneficio de la comunidad local, buscando en ésta el apoyo para la consolidación de propuestas alternativas con una amplia participación de todas las personas involucradas.

## **10.2 Tendencias relacionadas con la dimensión “Praxis”**

### **10.2.1 Contenidos y demandas**

En ambas regiones estudiadas, los contenidos privilegiados en las acciones de formación son tanto de carácter técnico (relacionado a la actualización tecnológica, uso de plataformas virtuales, etc.) cuanto de carácter didáctico-pedagógico, buscando abordar cuestiones de fondo como: fundamentos y epistemología de la educación superior, metodologías, planificación y proyecto político pedagógico, evaluación educativa, etc. Esto releva las múltiples y complejas demandas que la formación es llamada a cumplir.

Verificamos que los contenidos de las acciones de formación de las universidades catalanas ponen énfasis en temas relacionados directamente a la implementación del EEES: aprendizaje del inglés, uso de metodologías activas, evaluación por competencias, etc. En las universidades paulistas, se verifica la tendencia de una formación didáctico-pedagógica basada en contenidos como los proyectos político-pedagógicos de los cursos, epistemología y fundamentos de la educación superior, etc. de modo a permitir una comprensión más amplia de la práctica docente.

Es importante resaltar las acciones que enfatizan la formación didáctico-pedagógica, las cuales reafirman la especificidad de la pedagogía universitaria y la necesidad de profesionalización de la docencia a este nivel.

### **10.2.2 Formato práctico y formación como reflexión sobre la práctica**

Vimos que las acciones de formación privilegian tanto el formato práctico, abordando los temas de una manera objetiva y que exige de ellos una postura activa, de producción de algo o de algún resultado, como también buscan rescatar el sentido de la praxis, proponiendo una reflexión sobre la práctica docente, trayendo para dentro de la formación su experiencia y sus problemáticas como objeto central de la formación.

Otra característica muy presente en las universidades y muy valorada es la capacidad de ajustar la formación a las necesidades del profesorado, siendo ésta muy ecléctica y diversa, conjugando modalidades de formación presencial y semipresencial, así como una oferta flexible a los horarios y a la disponibilidad de los/las docentes.

### **10.2.3 Formación amplia y puntual**

Docentes de ambos contextos afirman que la formación debería basarse en procesos amplios y continuos y no en actividades puntuales, como píldoras formativas, como a veces suele ocurrir. Asimismo, las actividades puntuales siguen existiendo, sobre todo debido a la falta de tiempo y de disponibilidad de los/las docentes de participar de acciones que exigen un compromiso más permanente.

#### **10.2.4 Participación y (des)motivación en la formación**

De un modo general, los docentes demuestran conocer regularmente bien las acciones de formación, pero admiten participar poco en ella; en las universidades catalanas, donde la participación es más significativa, la adhesión se da mejor en las actividades que contemplan demandas y necesidades específicas de los/las docentes; en las universidades paulistas la participación de los/las docentes aun es tímida, si se considera la cantidad total de docentes, lo que se explica debido al carácter voluntario de la formación y por la cantidad de demandas que los/las docentes deben atender.

La motivación por participar de la formación se restringe a algunos grupos que se atañen a ella debido a su interés personal o debido a la existencia de demandas que les afectan directamente (apertura de nuevos cursos, cambios curriculares, propuestas pedagógicas diferenciadas, etc.), siendo que en ambas realidades hay el deseo de que se involucren más docentes, no solo como espectadores, sino como actores de la política, que ayuden a llevar adelante las actividades.

Identificamos algunas motivaciones importantes para participar de la formación, muchas de las cuales están relacionadas a los intereses del colectivo docente: posibilidad de enriquecer el curriculum vitae, la importancia del aprendizaje colectivo y la unidad del grupo, la flexibilidad de horarios y espacios para la realización de las actividades y enfoque en la mejora de la docencia.

Los obstáculos suelen estar relacionados con la “falta” o “escasez” de diferentes elementos como: tiempo y disponibilidad, difusión adecuada, temáticas pertinentes a las diferentes áreas, practicidad y auto-crítica, institucionalización, reconocimiento e incentivo. Consideramos importante reconocer los obstáculos para poder superarlos, pero esto requiere posicionamiento y voluntad política tanto por parte de los individuos como por parte de las instituciones de comprender el origen del problema y plantear condiciones y estrategias para su resolución.



### **10.3 Tendencias relacionadas con la dimensión “Opiniones”**

Más allá de los aspectos ya mencionados en los resultados (tabla n.41) y en la discusión, queremos resaltar aquí algunos desafíos y proposiciones que surgieron a raíz de las contribuciones de los/las participantes y de nuestras reflexiones globales sobre el tema aquí estudiado:

Teniendo presentes las ambigüedades y determinaciones de la política de formación, delineamos algunos de los desafíos de la política de formación, a partir de las contribuciones de los participantes y de nuestras reflexiones y posicionamientos sobre el tema. Uno de ellos está directamente relacionado al dilema mencionado anteriormente, y es el **reto de superar el reconocimiento desigual con respecto a la investigación y a la docencia**, promoviendo que ambas tengan el mismo peso entre los indicadores de evaluación que permiten la progresión de los/las profesores/as en la carrera. En este sentido es importante retomar la visión de Rodríguez Espinar (2003) que trata del desafío de fomentar la investigación sobre la práctica docente como estrategia para superar el desajuste entre docencia e investigación.

Además, hay otros desafíos que resaltamos a continuación:

#### **10.3.1 Desafío de conocer las determinaciones del trabajo docente y re-significar las demandas externas**

Los proyectos y sectores de formación de profesores/as universitarios/as son presionados tanto por demandas externas (que se refieren a la presión de las reformas educativas, que obliga estos sectores a mirar hacia modelos internacionales para buscar referentes para los cambios curriculares, organizativos y estructurales necesarios) como por demandas internas, esto es, las necesidades de los mismos docentes, las problemáticas que afrontan en su cotidiano.

Así como universidad y sociedad no pueden ser vistas en separado, demandas internas y externas también se conjugan y componen un complejo panorama para la actuación de los sectores de formación. En este sentido, es importante reforzar la relación dialéctica entre demandas internas y externas, así como la necesidad de que los docentes estén conscientes de las determinaciones de su trabajo.

Aunque son llamadas a atender diferentes demandas en el contexto actual, el principal desafío de las universidades y de los sectores de formación consiste en ser permanentemente un espacio de crítica del conocimiento producido, vinculando las demandas públicas e individuales, internas y externas que son colocadas ante ellas.

En este sentido, identificamos un proceso de resignificación de la demanda externa en favor de los intereses de las propias instituciones y de la comunidad, ya que en algunas universidades la demanda externa ha venido de encuentro con otras demandas de

carácter interno, fortaleciendo cuestiones específicas importantes. En este sentido, se pueden considerar algunas experiencias interesantes, tales como los Grupos de Interés ICE-UPC y la disciplina IUSC (NAP, UNESP). Potenciar proyectos como estos, los cuales aunque sean experiencias contextualizadas y situadas, pueden ser una manera de hacer del cambio y renovación curricular una oportunidad de reflexión sobre la práctica docente y sobre el propio papel de la universidad.

### **10.3.2 Desafío de ir más allá de las necesidades inmediatas del mercado de trabajo, ampliando la perspectiva sobre el mundo del trabajo**

Uno de los dilemas presentes a lo largo de nuestra investigación es justamente el de la relación entre los cambios en la formación y las exigencias del mercado de trabajo: esto aparece claramente en las dos visiones/concepciones manifestadas y constituye la diferencia fundamental entre una visión técnica-instrumental y crítico-emancipadora de la formación.

En la trayectoria histórica de las universidades, es innegable que gran parte de las demandas que les afectan más de cerca tiene que ver justamente con la formación de cuadros profesionales para el mercado de trabajo. Ante los profundos cambios en el mundo productivo, existe una preocupación enmarcada constantemente en los discursos oficiales por la idea de que las “universidades deben atender las demandas de la sociedad”, refiriéndose mayoritariamente a las demandas del mercado de trabajo. Tal visión no lleva en consideración que universidad y sociedad son lo mismo y que, siendo la sociedad compuesta de distintas clases e intereses, también las universidades son llamadas a responder demandas muy diferentes y contradictorias. Así, los discursos oficiales suelen privilegiar una visión de universidad que forme profesionales según las exigencias del mercado de trabajo, aunque si esta perspectiva se muestre frágil y restricta, ya que las causas de la crisis y del paro son estructurales.

Las intervenciones de algunos/as entrevistados/as nos permitieron ampliar nuestra comprensión sobre esta cuestión, pues consideran que “formar para el trabajo” va más allá de “formar para el mercado” y exige más que una formación meramente técnica e instrumental. En este sentido, se considera que pensar el mundo del trabajo es algo más amplio que pensar solo en las necesidades inmediatas del mercado de trabajo: en el actual mundo del trabajo se exige que los profesionales tengan una comprensión ecológica, que les permita comprender cuestiones administrativas, sociales, culturales, psicológicas de modo que su formación debe ser amplia lo suficiente para permitirles comprender las determinaciones y repercusiones de su acción en el mundo. La formación para el “trabajo” ultrapasa la visión de preparar para el “mercado”, en la medida que considera las cuestiones que afectan al mundo, como un todo complejo; esta formación más amplia es capaz de ofrecer mayor libertad de inserción profesional.

De este modo, no se trata de negar el mundo del trabajo, pero pensar más allá de las exigencias inmediatas que en este momento presionan las universidades a formar dentro de un modelo funcional, aligerado y que privilegia determinadas competencias y resultados definidos, muchas veces, por intereses ajenos a la academia. Sería preocupante que los discursos no abordaran el tema de las competencias y de los resultados de aprendizaje, pero es más preocupante todavía que se restrinjan a estos dos aspectos (Barnett apud Sacristán, 2012).

Los grupos de discusión afirmaron que la universidad no debe ceder a la lógica mercadológica, de preparar únicamente aquellos profesionales que el mercado necesita (puesto que conlleva el riesgo de ofrecer una formación superficial y descartable), pero tampoco puede ignorar tales demandas; de este modo, defendieron la necesidad de encontrar el “camino del medio”, de modo que las universidades deberían conciliar las demandas del mercado de trabajo y las demandas de formación de profesionales críticos para la transformación social. Las intervenciones de los/las participantes reforzaron, además, la necesidad de considerar que la formación ofrecida por la universidad debe ir más allá del aspecto técnico, a punto de formar profesionales que modifiquen la sociedad e, incluso, el propio mercado.

### **10.3.3 Desafío de ir más allá del enfoque por competencias**

Sobre las competencias, vimos que es un enfoque bastante recomendado y reforzado desde las políticas internacionales y regionales. En muchos de los documentos analizados observamos que este enfoque aparece como una estrategia central para reforzar los vínculos entre educación superior y mundo del trabajo, lo que si por un lado puede ser muy útil a la formación técnico-profesional, en el caso de las universidades se presentan como enfoque limitado, ya que éstas son instituciones encargadas históricamente de ofrecer una formación científica y humanística más amplia.

Sin embargo, el documento prospectivo de la Comisión Europea, que trata de la educación y de la formación en el horizonte 2020, asume como desafío fomentar la adquisición de las competencias, desarrollando al mismo tiempo la excelencia y atracción de la educación superior europea. Se demanda que las competencias de profesores y formadores sean desarrolladas bajo principios europeos comunes, admitiendo que son factores clave para lograr resultados de aprendizaje de alta calidad. Así, la flexibilidad de este enfoque permite además facilitar la sintonización y la convergencia entre los sistemas, lo que es bastante deseable del punto de vista de los que plantean tal reforma.

En el ámbito institucional, vimos que las universidades catalanas están más comprometidas con este enfoque, ya que desarrollaron planes y nuevas dinámicas de formación basadas en el mismo. Algunas responsables y expertos reconocen que este enfoque deviene principalmente como mandato externo, puesto que las universidades

fueron presionadas a adoptarlo. Del mismo modo, los/las docentes de ambos contextos consideran que el enfoque por competencias se trata de *una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales*. Entre los docentes catalanes la este dato es más evidente, sobre todo por hacer parte de la agenda del EEES.

Docentes de ambas regiones tejen críticas y elogios a esta política: se afirma la potencialidad del enfoque por competencias cuando está bien aplicado, pero por otro lado, éste no siempre impacta de un modo positivo en los diferentes sistemas, debido a las experiencias sin éxito o a la falta de dominio respecto a cómo aplicarlo. De este modo, no hay un consenso sobre el tema, debido a las contradicciones inherentes al mismo.

Ante las ambigüedades de tal enfoque, algunos expertos catalanes propusieron ir más allá del mismo, sobre todo en el momento de planificar los contenidos de la formación, de modo a reflexionar sobre qué contenidos realmente son más potentes para generar procesos de interés por el conocimiento en determinado ámbito y que potencien procesos de auto aprendizaje y de interés por la formación continua. Además, se propone comprender el sentido de la práctica docente, como práctica social emancipadora, donde prevalece una relación libre y abierta entre sujetos y conocimientos.

En las universidades paulistas, donde hay más críticas y resistencias a la implementación de este enfoque, las contribuciones de los/las participantes indican que éste es un elemento inductor de políticas comunes, paralizando los procesos de formación. Las propuestas de formación en este contexto se apoyan en un enfoque reflexivo, es decir, de reflexión sobre la práctica docente, sosteniéndose en los conocimientos y experiencias que los sujetos traen para dentro del proceso formativo.

Además, existen experiencias como la disciplina IUSC (NAP, UNESP) que se acerca mucho a la metodología de “aprendizaje servicio” (Folgueiras, Luna & Puig, 2013; Folgueiras & Martínez, 2009) que propone una aproximación a las problemáticas de las comunidades, una postura de universidad comprometida con su entorno. Además, plantea una formación ética y el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes tomar consciencia de la responsabilidad social de su profesión. Consideramos, así, que está basada en una filosofía de educación/formación más amplia, que aprovecha los cambios y reformas actuales para aproximar las universidades de las demandas de los sectores sociales más marginalizados, de modo que incluye pensar en la dimensión ética y ecológica de las competencias, por lo tanto, va más allá del enfoque por competencias como servilismo a las demandas del mercado laboral.

### **10.3.4 Desafío de dejarse inspirar por (y no simplemente copiar) otros modelos y prácticas**

Verificamos que la internacionalización es una tendencia común a todas las universidades, que orienta las políticas institucionales y potencia el interés por la formación de los/las docentes, para que puedan conocer experiencias y modelos aplicados en otros países e instituciones; esto suele ser promovido por medio de programas de intercambio internacionales y aprendizaje de lenguas. Ante esta realidad, manifiesta la preocupación de que, si por un lado, la movilidad y la idea de conocer experiencias internacionales son bastante apropiadas para preservar el espíritu universal de estas instituciones, de modo a suscitar reflexiones e ideas interesantes, por otro, no conviene “copiar” los modelos de afuera, ya que las realidades y contextos son muy diferentes y raramente una política o programa considerado exitoso en un determinado contexto lo podrá ser en otro. De este modo, así como en el ámbito de la educación comparada se viene buscando ir más allá de la comparación numérica y superficial de los contextos, hay que considerar que la complejidad y multidimensionalidad de los procesos educativos exige un estudio profundo y meticuloso, donde no se puede pretender el simple traslado de proyectos y prácticas, pero sí el aprendizaje mutuo, una reflexión profunda sobre las experiencias que se dan en otros contextos y de qué modo estas pueden contribuir para repensar nuestro propio contexto.

En este sentido, algunos/as participantes sugieren que cada institución debería crear su propio modelo, ya que pertenecen a distintos contextos y tienen distintas necesidades; se menciona aún la idea de ir más allá de un modelo de formación, rescatando los sentidos de la práctica docente.

## **10.4 Proposiciones: aprendiendo con las diferentes experiencias**

Las proposiciones que queremos trazar aquí, además de reforzar aquello que ya han propuesto los mismos/as participantes de la investigación (ver tabla n.41) pretenden resaltar aquello que una experiencia puede aprender con la otra, considerando que la diversidad de experiencias y el intercambio de ideas fomentan la capacidad creativa y reflexiva en la búsqueda de mejores prácticas y políticas para la formación docente universitaria. Las propuestas que comentamos están basadas en la tabla n.92, al final de este apartado.

#### **10.4.1 Potenciar la participación de los docentes por medio de la construcción colectiva de un proyecto institucional**

Ante la constatación de que muchos de los cambios ocurridos en la política de formación fueron conducidos de un modo vertical, sin la adhesión y participación efectiva de toda la comunidad académica, surge la propuesta de impulsar la participación de los docentes, no solo durante la evaluación y diagnósticos de necesidades, sino también en su planificación y desarrollo. Una de las estrategias mencionadas es la “asamblea”, de modo que por medio de esto se expresa el deseo de participación directa de los/las profesores/as, no solamente responsables o directivos. Se trata de un reto de primer orden, puesto que sin una participación significativa de estos actores, ningún cambio se podrá efectuar en la realidad universitaria; las instituciones, una vez que adoptan los planteamientos externos, sin contar con la participación de los actores internos, asumen el riesgo de que los cambios sean solamente “superficiales” o “de maquillaje”, como afirmaron muchos de los/las participantes de esta investigación.

Teniendo en cuenta la importancia de los/las docentes en este proceso, así como de toda la comunidad académica, consideramos que una herramienta que podría ser útil para ambas realidades es la construcción de un Proyecto Político-Pedagógico como proyecto institucional colectivo (Pimenta & Anastasiou, 2002), idea que ya se discute en algunas realidades pero que merecería ser incrementada y fortalecida en todas las instituciones, de modo que por medio del mismo si pudiera ratificar procesos de evaluación y auto-evaluación participativos, la interdisciplinaridad y la inseparabilidad entre docencia e investigación.

#### **10.4.2 Potenciar un trabajo colectivo e interdisciplinar en el campo de la formación docente**

El diagnóstico de algunas resistencias con relación al lenguaje de la pedagogía e incluso, hacia la figura de los pedagogos (debido especialmente al carácter poco práctico de la formación que estos suelen ministrar), indica la existencia de dificultades en el diálogo entre las áreas del conocimiento. Por esto, sería imprescindible la realización de un trabajo colectivo e interdisciplinar, capaz de acercar los/las docentes de diferentes áreas y fomentar el diálogo entre ellas. Consideramos que la realización de un trabajo colectivo, entre pares, dialógico e interdisciplinar, que valore y tenga por base las experiencias y conocimientos de los/las docentes participantes, puede contribuir a la superación de este obstáculo. En las universidades participantes existen algunas experiencias que intentan superar esto, como es el caso del proyecto *Interdisciplinas* (UNICAMP) y de los Grupos de Interés (UPC).

En este sentido, sería importante fomentar la colaboración entre instituciones (más allá de la mera competición) unificando esfuerzos entre las universidades, departamentos, docentes, grupos y proyectos como forma de potenciar el trabajo colectivo e

interdisciplinar, algo que se viene consolidando en el ámbito de las universidades catalanas (con el GIFD) y que empieza a surgir en las universidades paulistas (especialmente por medio del *Seminário de Formação Docente na Universidade de São Paulo*<sup>76</sup>), todas iniciativas que merecen ser fortalecidas.

En este sentido, la construcción de “redes profesionales” por medio de la movilidad y del intercambio de docentes es una interesante estrategia para fomentar la colaboración entre instituciones y equipos docentes, fomentando la interdisciplinaridad y el trabajo en equipo (Tejada, 2013). Dentro de este planteamiento colaborativo, Tejada (ídem, p.179-180) propone la formación de redes de formadores como red de formación, asesoramiento y apoyo, algo que cobra protagonismo en el escenario mundial.

Esta propuesta también está en consonancia con los planteamientos de Zabalza, Sabucedo y Trillo (2014) cuando afirman que la socialización y el trabajo en equipo son fundamentales para la construcción de la identidad docente.

#### **10.4.3 Rescatar el sentido de la docencia universitaria**

Ante las ambigüedades que se evidenciaron en el análisis de los documentos oficiales y de las distintas realidades estudiadas, es imprescindible una reflexión que rescate el sentido de la docencia universitaria, en un contexto permeado por visibles conflictos y contradicciones, en el cual la lógica económica, tecnocrática y funcional se apropia de los procesos académicos, desvalorizando saberes y prácticas considerados ineficaces o “poco útiles” para el sistema e imponiendo la productividad y la precariedad como características centrales de la institución universitaria. Poner límites en estas ambigüedades y tutelar las instituciones a adoptar posturas y políticas coherentes que garanticen condiciones de trabajo dignas a los/las docentes son tareas primordiales.

En este sentido, se propone rescatar el sentido de la práctica docente, algo que algunos sectores vienen intentando promover, de modo que la formación no sea mera tarea burocrática para cumplir con mandatos externos, sino por la preocupación por la mejora de la formación humana y el desarrollo personal, institucional y social. Este rescate tendría que llevar en consideración el sentido social de la profesión docente y su potencial emancipador.

---

<sup>76</sup> Información sobre la difusión y programación del evento puede ser consultada en: <http://www.fo.usp.br/?p=9494>

#### **10.4.4 Conocer otras experiencias y alternativas en el campo de la formación**

Ante la existencia de otras experiencias, otros caminos y otras alternativas posibles para pensar la política de formación del profesorado universitario, proponemos que las instituciones permitan conocerse y conocer otras alternativas y epistemologías, de modo a invertir el orden hegemónico y el modelo dominante, dándose la oportunidad de pensar a partir de otros modelos, otras referencias.

En la línea del desafío de dejarse inspirar por (y no copiar) otras experiencias, esta propuesta implica pensar nuevas teorías y prácticas a partir de nuevos contextos, rescatando el sentido de las “epistemologías del sur”, como las que conocimos al contrastar universidades catalanas y paulistas, donde unas pueden aprender con las otras (ver tabla n.92).

De este modo, como estudio de tendencias y experiencias que están en la periferia y semiperiferia del sistema global, esperamos poder haber contribuido para la importancia de conocer otras experiencias y posibilidades de formación, de modo a afrontar los retos de la transnacionalización educativa.

Para finalizar nuestras reflexiones, sistematizamos algunas propuestas/sugerencias sobre cuales aspectos las universidades podrían intercambiar, de modo a aprender unas con las otras:



Tabla 92 - Sugerencias de intercambio y aprendizaje mutuo entre las universidades estudiadas

Temas	Sugerencias a las Universidades catalanas	Sugerencias a las Universidades Paulistas
Contenidos y formatos	A ejemplo de las universidades paulistas, podrían invertir en abordajes y contenidos más amplios, como la discusión y construcción colectiva de los proyectos político-pedagógicos de los cursos, epistemología y fundamentos de la educación superior, etc. para una comprensión más amplia de la práctica y de los sentidos del quehacer docente	A ejemplo de las universidades catalanas, podrían poner énfasis en el aprendizaje de lenguas, de modo a facilitar el intercambio de docentes entre diferentes países y regiones; no restringiéndose solamente al inglés, sino adoptando una perspectiva más amplia de valoración de otras lenguas, culturas y epistemologías
Evaluación reconocimiento y profesionalización	Los sectores podrían dedicarse a la reflexión y discusión respecto a los criterios y estándares colocados por las agencias de calidad, buscando construir una "calidad negociada"	- Los sectores podrían esforzarse por consolidar planes de formación, potenciando el reconocimiento de la política de formación permanente a nivel institucional  - Adoptar estrategias de formación reconocidas, como los postgrados en Docencia Universitaria, de modo a impulsar la profesionalización docente
Estrategias y participación	- Apostar por una formación como cuestionamiento y reflexión sobre la práctica y por el uso de estrategias no directivas, en la cuales la formación constituye un espacio de diálogo, intercambio, discusión y construcción de conocimiento, que no tiene la intención de "dar recetas"  - Promover la participación de los/las profesoras en todas las fases de la política de formación y reconvertir las demandas externas a los intereses de toda la comunidad académica	- Poner énfasis en la constitución de un grupo de trabajo interuniversitario de formación, para pensar conjuntamente alternativas para la formación de docentes universitarios, promoviendo el intercambio de experiencias, el diálogo y la reflexión compartida sobre las dificultades, desafíos y posibilidades en el campo de la formación  - Incentivar la formación de grupos de interés y proyectos de innovación interdisciplinares, a ejemplo de algunas universidades catalanas
Modelos de Inspiración	Buscar alternativas más allá de los modelos norteamericano y anglosajón, fortaleciendo el diálogo con experiencias de formación vigentes en instituciones de otras partes del mundo, especialmente del hemisferio sur, donde las reformas neoliberales han dejado huellas muy fuertes, lo que puede indicar caminos posibles en un momento en que Catalunya/España y la Unión Europea están muy sujetas a reformas educativas de este tipo	Buscar inspiración en otras realidades (más allá de norte-Europa y norte-América) consolidando vínculos con otras realidades y experiencias de la periferia mundial: sur de Europa, África, Asia y, especialmente con los vecinos Latinoamericanos, los cuales seguramente afrontan desafíos similares en el campo de la docencia universitaria

## **10.5 Consideraciones finales**

Retomando algunos de los principios señalados en el marco metodológico de este trabajo, la investigación no es un proceso lineal, sino una espiral ascendente, de modo que esto se evidencia en la complejidad del proceso investigativo emprendido. Los resultados a que llegamos no pretenden, de ninguna manera, ser respuestas únicas o absolutas respecto a las complejas relaciones entre las políticas de formación docente, reformas educativas, internacionalización y transnacionalización, sino simplemente abrir un camino por donde las reflexiones en este ámbito pueden ser enfocadas.

De todo el proceso de investigación emprendido, quizás uno de los aprendizajes más significativos que obtuvimos fue descubrir que una investigación no es a penas dar respuestas concretas a unas preguntas determinadas, sino que es un acto/arte de aprender a preguntar y a cuestionarse constantemente sobre el significado de las cosas, de los fenómenos, de la realidad. Requiere, así, una posición interrogante (jamás arrogante) de los investigadores frente a las circunstancias que se presentan, una perspectiva cuestionadora y abierta, que incita la búsqueda de nuevas y más completas respuestas.

Esperamos, así, que la investigación realizada haya sido capaz de generar muchos cuestionamientos, críticas y reflexiones, así como suscitar la búsqueda de nuevas respuestas para esta compleja problemática.

La opción por la educación comparada no tuvo en ningún momento la intención de subyugar una realidad a la otra, pero de aprender a partir de las diferencias, captando también las similitudes y especificidades del desarrollo de los diferentes sectores, proyectos y políticas de formación, teniendo en cuenta que en el contexto de la sociedad global, todos los intentos de construcción de políticas soberanas están amenazados por una lógica que encamina todo a un pensamiento único, pero no libre de contradicciones. De este modo, es posible encontrar maneras de resistir y de construir alternativas, como demuestran muchas de las iniciativas aquí presentadas. No debemos obstinarnos a una visión conformista o fatalista de la realidad, sino que como educadores y educadoras deseosos/as por una sociedad más justa, plural y democrática, podemos encontrar otros caminos para la política de formación, desde la participación, desde la construcción colectiva. En la línea de lo que planteaba Paulo Freire, no se trata de alimentar una esperanza ingenua, pero una esperanza crítica y activa, de aquellos que van en búsqueda y batallan por construir una sociedad mejor.

En este trabajo asumimos una lectura crítica de la formación permanente de profesores/as universitarios/as, la cual no puede ser vista como fenómeno aislado y neutro, sino cargado de sentidos políticos e ideología, pudiendo servir tanto al desarrollo personal y profesional de los individuos, como también a determinados objetivos externos, adquiriendo un sentido más funcional e instrumental.

Asimismo, los/las participantes demostraron sensibilidad a la idea de que, ante los dilemas que se colocan para las universidades y para la formación, es importante caminar hacia una universidad más democrática, donde hace falta mover con la formación de los estudiantes y de sus docentes, algo que la formación debería impulsar, en el sentido de humanizar más las relaciones, esto es, poner un contrapunto al carácter tecnocrático, excesivamente reforzado por las reformas educativas ocurridas en los últimos años.

El proceso de investigación emprendido nos permitió concluir que la formación del profesorado universitario se presenta como una preocupación presente en todas las universidades estudiadas, una tendencia que fue reforzada en los últimos años debido a las innumerables reformas estructurales y organizacionales a que estas instituciones fueron sometidas: en algunos casos se aprovecharan las demandas de cambio para reforzar la dimensión pedagógico-didáctica de la docencia universitaria y la reflexión sobre la práctica; en otros, se prefirió utilizar la formación como estrategia de adaptación de los docentes a los cambios colocados por la reforma.

De este modo, es posible verificar que la formación permanente de estos/as profesionales no está aislada de las demandas de internacionalización, innovación, excelencia y adaptación de estas instituciones a los desafíos colocados por el capitalismo neoliberal.

Una lógica que está presente prácticamente en todos los documentos legales publicados en los últimos años es la idea de una universidad que sirve principalmente a los intereses del sistema económico, dejando en según plan otras importantes funciones en el plan social, cultural, político... En este contexto, se hace necesario reforzar aquello que afirmaba José Dias Sobrinho en uno de los epígrafes de este trabajo: “que la universidad no sea un motor de la globalización de la economía de mercado, pero de la globalización de la dignidad humana” (2005, p.172-3).

El cambio y la transformación son necesarios y son una constante en la trayectoria de las universidades; éstas no son estructuras inertes, ya que vienen cambiando y adaptándose a lo largo de su historia a los nuevos desafíos, necesidades y demandas de la sociedad. Lo que debemos cuestionarnos es: ¿son todos los cambios realmente “positivos”? ¿Qué dirección este cambio debería tomar? ¿Con qué actores debería contar? Para qué, por qué, para quiénes... Seguramente sin la participación de los/las docentes no habrá cambios significativos y se corre el riesgo de que sean mero maquillaje.

Es importante rescatar el sentido de la docencia y de lo que significa innovar en la docencia, no incurriendo en el riesgo de adoptar lo “nuevo” solo por “moda”, desconsiderando las conquistas y avances que venían ocurriendo para llamar de “innovación” solamente aquello que se pro(im)pone a partir de las reformas neoliberales.

Se considera que la idea de innovación implica “in-nova-acción” (Tejada, 1998), es decir, surge desde dentro, desde los mismos sujetos involucrados, de modo que la simple copia de modelos no puede ser innovadora, en la medida que surge desde afuera y no posee un carácter contextual y situado.

Por esto es imprescindible recuperar los sentidos de la “educa-acción”, de la “in-nova-acción” y de la propia “forma-acción”, todas ellas como acciones intencionadas sobre la realidad y que pretienden su “trans-formación”, la superación de las situaciones de opresión para la emancipación de los individuos; proceso éste que no puede prescindir de la participación activa de los sujetos, especialmente si hablamos de profesores y profesoras universitarias, colectivo que tiene, entre otras cosas, la responsabilidad de formar otros/as profesionales, otros/as formadores/as.

## **10.6 Limitaciones del trabajo y futuras líneas de investigación**

### **10.6.1 Limitaciones teóricas**

Como todo trabajo académico, nos vimos ante la imposibilidad de abordar la amplia producción científica, sobre todo con el rápido avance y difusión de estudios por los medios electrónicos, pero lo intentamos en la medida del posible: sin embargo hay temas que merecerían mayor nivel de profundización, como los embates entre modernidad y postmodernidad en el campo de la educación comparada y de la formación docente, profundizar en las concepciones y modelos de formación docente y en los varios aspectos que conforman la pedagogía universitaria.

### **10.6.2 Limitaciones metodológicas**

Más allá de las limitaciones metodológicas ya descriptas en el Marco Aplicado, presentamos aquí otras que aparecieron a lo largo del estudio:

*Límites del estudio comparado:* sentimos la dificultad de homogeneizar y crear categorías y variables similares para analizar realidades y contextos diferentes, por ejemplo cuando decidimos establecer una relación/comparación entre las categorías docentes de ambos contextos (Catalunya y São Paulo), lo que nos hizo categorizar las principales categorías profesionales existentes de acuerdo a su nivel (de mayor a menor) y según las especificidades de cada universidad estudiada.

*Lenguaje y traducción:* la traducción de los instrumentos, sobre todo de los cuestionarios del castellano para el portugués y catalán, puede haber creado confusiones en la comprensión del mismo, ya que los mismos términos a veces pueden tener significados diferentes, según el contexto. Además, el uso de un lenguaje muy específico de la pedagogía también pueden haber sido de difícil comprensión para profesores de otras áreas, en el caso del cuestionario. Asimismo, muchos de los

docentes que respondieron, seguramente lo hicieron por el interés que tienen en la formación, ya que la participación era voluntaria.

*Trabajo de campo:* la colecta de datos fue realizada entre 2012-2013, con lo cual algunos datos habrían que actualizarse, pues con la velocidad de los cambios, muchas cosas han sido alteradas en la realidad de los sectores de formación en poco tiempo, como en el caso de la extinción del IDES (UAB) y la transformación del NEPP en CENEPP (UNESP), cuestiones que abordamos brevemente en la investigación, pero que merecerían ser profundizadas.

*Con relación al cuestionario:* más allá de los límites apuntados por los comentarios abiertos de los/las mismos/as docentes que contestaron al cuestionario (tabla n.88) consideramos que hubieron otros límites importantes de ser comentados: al ser una técnica novedosa para la autora de este trabajo y el deseo de que fuera un instrumento amplio, hizo con que la cantidad de variables e indicadores diseñados (más de 80) fuera muy extensa, de modo que nos permitirían muchísimos análisis, correlaciones, etc. pero dadas las limitaciones de tiempo, tuvimos que centrarnos en el análisis descriptivo e inferencial, complementándolo con los datos cualitativos, de modo que la triangulación fue lo que permitió la fiabilidad y la riqueza de los análisis. Otro límite encontrado en los cuestionarios fue que, con el uso de una escala numérico-descriptiva de cinco puntos, muchos docentes se han mantenido en la posición 3 (regular) cuando no conocían a fondo algunas de las cuestiones colocadas o cuando no querían posicionarse sobre ellas. Además, la gran cantidad de comentarios abiertos (155) ocasionó la dificultad de categorizar y sintetizar toda su riqueza y diversidad. A pesar de las limitaciones, sentimos que aprendimos mucho con la utilización de esta técnica.

### **10.6.3 Prospectivas**

Conscientes de las limitaciones teóricas, metodológicas, temporales y espaciales de este estudio para abordar en nivel y profundidad adecuadas todos aquellos aspectos que emergieron de los resultados y de las reflexiones que se siguieron a ellos, dejamos aquí algunas sugerencias de temas para futuras investigaciones en el campo de las políticas de formación de profesores/as universitarios/as.

- Profundizar el análisis sobre las relaciones entre formación, trabajo y precarización, de modo a hacer frente al desafío de pensar las políticas de formación permanente de docentes universitarios/as ante el progresivo crecimiento de la precariedad de esta profesión.
- Comparar las políticas de formación vigentes en universidades públicas y privadas: un estudio de este tipo podría evidenciar otras tendencias y prioridades de la política de formación, de acuerdo con el carácter y la financiación de las instituciones, resaltando los retos de la formación ante el aumento de la privatización educativa.

- Otra posibilidad sería de comparar las políticas de formación de docentes universitarios en universidades que funcionan de modo presencial y en instituciones que ofrecen formación a distancia y se basan en los métodos mixtos (Blended Learning), de modo a conocer qué tipo de formación ofrecen a sus docentes, en qué medida este enfoque en las nuevas tecnologías despierta el interés por la formación y profundizar en las concepciones de formación que están presentes considerando la diversidad de los cursos, métodos y estrategias utilizadas por estas instituciones.
- El análisis de la relación entre políticas de formación de profesores universitarios y evaluaciones externas en el contexto de la regulación neoliberal, es un tema que seguramente merece ser profundizado en investigaciones futuras. En este sentido, sería interesante profundizar además en las influencias de los rankings en la política de formación, de modo a conocer en qué medida estas evaluaciones contribuyen o no para la formación didáctico-pedagógica del profesorado.
- Además, consideramos que la “globalización del currículo” es un tema muy actual y que merece ser profundizado, ya que es el camino principal por donde muchos de los cambios y requerimientos globales penetran en las universidades.
- Merece lanzarse todavía una mirada hacia las políticas de formación de docentes universitarios a través del prisma de las iniciativas de convergencia curricular entre Europa y Latinoamérica (como en algunos de los proyectos mencionados a lo largo de esta investigación: EIC, ALCUE, las iniciativas de convergencia en el ámbito del RICES, RIACES, Reflex-Proflex...) manteniendo el foco en las concepciones, sentidos e impactos de estos proyectos en la formación docente universitaria. Del mismo modo, sería interesante profundizar en las intencionalidades asociadas al Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM), como proyecto financiado por la UE y los sentidos de este estrechamiento de vínculos entre proyectos de integración que privilegian el campo de las políticas de formación docente.

## Referencias Bibliográficas

- Aboites, H. (2003). Actores y políticas en la Educación Superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial. In Mollis, M. (org.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso.
- ACUP (2012). *Indicadores de investigación e innovación de las universidades públicas catalanas*. Associació Catalana d'Universitats Públiques. Recuperado el 25 de mayo de 2013. Disponible en: <http://www.acup.cat/es/publicacio/indicadores-de-investigacion-e-innovacion-de-las-universidades-publicas-catalanas>
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, 75, 15-32.
- Almeida, M. I. (2009). Professores e Competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In Arantes, V. A. (Org). *Educação e competências: pontos e contrapontos*. São Paulo, SP: Summus, pp.77-122.
- Almeida, M. I. (2011). *Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP.
- Almeida, M. I. & Pimenta, S. G. (2009). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: Pimenta, S. G. & Almeida, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: EDUSP, pp.13-38.
- Almeida Júnior, V. P. (2001). A Avaliação da Educação Superior no contexto das Políticas Educacionais. *Revista Avaliação*, 6 (4), 27-33.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, n.5, Coimbra.
- Andréu Abela, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado el 30 de enero de 2013. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- Apple, M. W. (2006). Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21–26.
- Aprile, M. R.; Barone, R. E. M. (2008). Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão. *VI Congresso Português de Sociologia: Mundos sociais, saberes e práticas*. Universidade Nova de Lisboa.
- Azevedo, J. M. L. de (1997). *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados.

- Azevedo, M. L. N. de (2007). A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. *Educação Temática Digital*, 9(especial), 133-149.
- Azevedo, M. L. N. de (2008). A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. *Revista Avaliação*, 13(3), 875-879.
- Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLII, 531-550.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Bastos, C. C. B. C. (2007). O Processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, 9 (especial) 95-106. Recuperado el 21 de junio de 2008. Disponible en: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=28>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia.
- Beck, U. (2001). *Che cos'è la Globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Urbino: Carocci.
- Bernadini, D. & Pedrosa, F. (2010). Educación superior para una América Latina global. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Recuperado el 10 de mayo de 2011. Disponible en: <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/opinion0065.htm>
- Bernheim, C. T., & Chauí, M. de S. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO.
- Biglia, B. (2012). Corporeizando la epistemología feminista: investigación activista feminista. In: Liévano, M. & Duque, M. *Subjetivación Femenina: Investigación, Estrategias y dispositivos críticos*. México: Universidad Autónoma de Nuevo-León.
- Biglia, B. & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1).
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(024), 93-123.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *ETD - Educação Temática Digital*, 9 (especial), 68-94.



- Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A. & Verger, A. (Eds) (2007). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila.
- Borrego, S. (2008). Estadística descriptiva e Inferencial. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, n. 13, diciembre, Granada.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2000). Le nouvelle vulgate planétaire. *Le Monde Diplomatique*, 6-7.
- Brandão, C. da F. (2005). *As cotas nas universidades públicas brasileiras: será este o caminho?* Campinas, SP: Autores Associados.
- Brasil (2007). Decreto 6.096 de 24 de abril. Instituye el *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*.
- Castanho, S. E. M. (2000). A universidade entre o sim o nao e o talvez. In: Veiga, I. P.A.; Castanho, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia Universitaria: a aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus, p.13-48.
- Castells, M. (2000). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa.
- Chauí, M. (1997). A Universidade Operacional. *Caderno Mais, Folha de Sao Paulo* del dia 9 de mayo. Recuperado el 11 de octubre de 2013. Disponible en: <http://www.4shared.com/web/preview/doc/Ir4lq5Qt>
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. Sao Paulo: Editora Unesp.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Chiavatta Franco, M. (2000). Quando nós somos o outro: Questoes teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, 21 (72), 197-230.
- Comunicado de Praga (mayo 2001). *Hacia el Área de Educación Superior Europea*. Recuperado el 19 de marzo 2011. Disponible en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm).
- Comunicado de Berlín (septiembre 2003). *Realizar el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 20 de marzo 2011. Disponible en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Comunicado de Bergen (mayo 2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las Metas*. Recuperado el 20 de marzo 2011. Disponible en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Comunicado de Londres (mayo 2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado el 20 de marzo 2011. Disponible en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)

- Comunicado de Lovaina la Nueva (abril 2009). *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la nueva década*. Recuperado el 21 de marzo 2011. Disponible en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Constituição da Republica Federativa do Brasil 1988* (1988). Brasilia. Recuperado el 10 de octubre de 2006 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Coraggio, J. L. (2000). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In. Tommasi, L.; Warde, M. J.; Haddad, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Correia, J. A. (1999). *Os “lugares comuns” na formação de professores*. Lisboa: ASA.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- Cunha, M. I. (2006). A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: Cunha, M. I. (org) *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existencia de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação.” *Educação & Sociedade*, 25(87), 423–460.
- Dale, R. (2006). From comparison to translation: extending the research imagination? *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 179–192.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. In. Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A. & Verger, A. (Eds). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila; pp.87-114.
- Dale, R. (2010). A Sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1099–1120.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2007a). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. In Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A. & Verger, A. (Eds). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila; pp. 39-55.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2007b) Beyond Methodological „Isms“ in Comparative Education in an Era of Globalisation. In Kazamias, A. & Cowen, R. (eds). *Handbook on Comparative Education*. Netherlands: Springer. pp. 1113-1128.
- Dale, R., & Robertson, S. L. (2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Declaración de Bolonia (junio 1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Recuperado el 19 de marzo 2011. Disponible en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
- Declaración de Budapest- Viena (marzo 2010). El Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado el 22 de marzo 2011. Disponible en [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)

- De Moraes, C. S. (2002). Geopolítica y geoeconomía mundiales en tres escenarios de la globalización. In S. Celi (Ed.), *Una rete etica per l'economia planetaria? I Forum Mondiale Nord-Sud* (pp. 115–127). Milano: Franco Angeli.
- Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dias Sobrinho, J. (2007). O Processo de Bolonha. *ETD Educação Temática e Digital*, 9 (esp), 107-132.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Revista Avaliação*, 13(1), 193–207.
- Didou Aupetit, S. (2006). Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas. In *Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), pp. 21–32.
- Ellis, V., McNicholl, J., Blake, A., & McNally, J. (2014). Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 40, 33–43.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 34, 133–157.
- Escudero Muñoz, J. M. & Gómez, A. L. (Eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Estevão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade XXII* (77), 185-206.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernandes, M. C. B. (1998). Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: Masetto, M. (org.) *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, p. 95-112.
- Fernández Lamarra, N. (2010). Hacia la creación de un Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior. Su convergencia con el Europeo. In A. Teodoro (Ed.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização* (pp. 139–166). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ferraz, A. (2001). *Educação Continuada de Professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas 1983/1996*. Dissertação de Mestrado. Campinas. FE/UNICAMP.
- Ferrer, F. (1998). Educación y Sociedad: una nueva visión para el siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, (4), 11–35.
- Ferrer, F. (1999). La formació del professorat a la Unió Europea. Reptes i tendències. *Temps d'Educació*, 21 (1), 325-357.
- Ferrer, F. (2002). *La Educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

- Filho, N. de A. (2010). Educação superior em Lula x FHC: a prova dos números. *Reportaje Carta Maior*. Recuperado el 10 de marzo de 2011. Disponible en: [http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia\\_id=17109](http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=17109)
- Folgueiras, P., Luna, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 3–12.
- Folgueiras, P., & Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación Para La Democracia*, 2(1), 56–76.
- Freire, P. (1986). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. de. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26(92), 911–933.
- Gacel-Ávila, J. (2005). Transnacionalización e Internacionalización de la Educación Superior. Tendencias, Amenazas y Limitaciones. In *Congreso Retos y Expectativas de la Universidad* (pp. 97–106). México: Universidad de Guadalajara (UdG).
- Gadotti, M. (2004). O Mercosul Educacional e os desafios do século XXI. *Seminário “O Mercosul e os desafios da educação no século XXI”*. Reunión del Comité Coordinador Regional del Sector Educacional del Mercosur y XXVII Reunión de Ministros de Educación del Mercosur. Porto Alegre: MEC- INEP.
- García Garrido, J. L. (1982). *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- García Guadilla, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. *Cuadernos Del Cendes*, 22(58), 1–22.
- García San Pedro, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* (Serie Pesq.). Brasília: Liber Livro.
- Gatti, B. A., & Feres, N. L. (1978). *Estatística Básica para Ciências Humanas*. São Paulo: Alfa-Omega.
- Gentili, P. (Org.) (1997) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. São Paulo: Vozes.
- Gentili, P. (Org.) (2001) *Universidades na Penumbra*. São Paulo: Cortez.
- Gentili, P. (2002). Tres tesis sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: Lombardi, J.C.; Saviani, D. & Sanfelice, J.L. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados. Pp. 45-59.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. London: Stanford University Press.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Goergen, P. (2005). Prefácio. In: Dias Sobrinho, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.11-19.
- Gorender, J. (1995). Estratégias dos Estados nacionais diante do processo de globalização. *Estudos Avançados*, 9(25), 93–112.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Roma: Einaudi.
- Grassi, O. (2007). Deontología y horizonte ideal en la formación del profesor universitario. In A. Galán (Ed.), *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro* (pp. 121–135). Madrid: Ediciones Encuentro.
- Green, A. (2007). Educación, globalización y el papel de la investigación comparada. En: En: Bonal, X. Tarabini-Castellani, A. y Verger, A (Comp.) *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila. pp.61-86.
- González, A. P.; Jimenez, J.M. & Fandos, M. (2009). Innovación Didáctica In. *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Barcelona: Universitat, pp. 370-418.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, Cyborg y Mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harvey, D. (2007). *Breve storia del Neoliberalismo*. Milano: Il Saggiatore.
- Hornilla, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Universidad de País Vasco.
- Ianni, O. (1994). Globalização: Novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados* 8(21), 147-163.
- Ianni, O. (2002). O cidadão do mundo. In: Lombardi, J.C.; Saviani, D. & Sanfelice, J.L. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados. Pp. 27-34.
- Imbernón, F. (coord.) (1999) *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Lamarra, N. F., Mollis, M., & Dono, S. (2005). La Educación Comparada en América Latina: Situación y desafíos para su consolidación. *Revista Española de Educación Comparada*, 11(2005), 161–187.
- Lander, E. (2001). Conhecimento para quê? Conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos. En: Gentili, P. (org). *Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez/Clacso, p. 45-71.
- Lanier, J. E. (1984). *Research on Teacher Education*. Occasional paper, 80. Washington, DC: National Institute of Education.
- Leher, R. (2009). Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil. En Gentili, P.; Frigotto, G.; Leher, R. & Sturbin, F. (Comp). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp.15-65.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (España).

- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 302 de 24.12.2001).
- Leite, C. (2008). Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In J. M. (org) Sousa (Ed.), *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 131–140). Funchal: LivPsic.
- Leite, C. & Magalhaes, A. (2009). Políticas e Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior. *Prefacio de la Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, n. 28, FPCEUP-FCT, pp. 9-11.
- Leite, C., Ramos, K. (2007). Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. En: Cunha, M. I. (org.) *Reflexoes e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papirus. Pp. 27-42.
- Leite, C. & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 7-27.
- Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, DOGC núm. 3826 - 20/02/2003. Disponible en: <http://www.gencat.cat/diari/3826/03049128.htm>
- Lima, L., & Azevedo, M. L. N. de, Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Revista Avaliação*, 13(1), 7–36.
- Linde Paniagua, E. (2010). *Proceso de Bolonia: el sueño transformado en pesadilla*. Madrid: Cívitas.
- Llovet, J. (2011). *Adios a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- López Calera, N. (2012). Prefacio del libro de Bautista Martínez, J. (Ed.) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó, pp.11-19.
- Maggi, B. (2009). *El actuar organizativo: un punto de vista sobre el trabajo, el bienestar, el aprendizaje*. Madrid: Modus Laborandi.
- Malet, R. (2004). Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1300–1332.
- Mancebo, D. (2004). Universidade para todos: a privatização em questão. *Pró-Posições*, 15(3), 75–90.
- Manoel, C. M. (2012). *A experiência multiprofissional e interdisciplinar da interação universidade-serviços-comunidade: o olhar e o trabalho do professor tutor*. Tesis doctoral. Universidade Estadual Paulista (UNESP) Botucatu.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marhuenda, F. (2013). Abusando de la formación para el trabajo: retos ante el crecimiento de la precariedad. In Grupo CIFO (Ed.), *VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo* (pp. 81–93). Tarragona: Tornapunta Ediciones.
- Martins, L. M. (2008). Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensao como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. In: Pinho, S. Z. de (coord.). *Oficinas de Estudos Pedagógicos: Reflexoes sobre a Prática do Ensino Superior*. Sao Paulo: Cultura Acadêmica. Pp. 73-85.

- Marx, K. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado el 10 de marzo de 2009. Disponible en <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *Manifiesto Comunista*. Barcelona: Crítica.
- Mas, O. (2009). *Las competencias del profesorado universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mas, O., & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación*, 15, 195–211.
- Mendes, M. (2007). A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Dialogia* (São Paulo), 6, 107-117.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1–18.
- Minguili, M. G.; Chaves, A. J. F., & Foresti, M. C. P. P. (2008). Universidade Brasileira: visao histórica e papel social. In: Pinho, S. Z. de (coord.). *Oficinas de Estudos Pedagógicos: Reflexoes sobre a Prática do Ensino Superior*. Sao Paulo: Cultura Académica. Pp. 31-47.
- Minguili, M. G., & Daibem, A. M. L. (2008). Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica. In: Pinho, S. Z. de (coord.). *Oficinas de Estudos Pedagógicos: Reflexoes sobre a Prática do Ensino Superior*. Sao Paulo: Cultura Académica. Pp. 119-136
- Minto, L.W. (2006). *As reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Montané, A., & Sánchez, A. (2011). Sujeto a Reforma: la transformación de identidad docente en la educación superior. *RASE - Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (1), 73-87.
- Montané, A., Benrán, J., Camus, P., & Olivé Ferrer, M. C. (2010). Del elitismo a la internacionalización. Desafíos, recorridos y cambios en las políticas de educación superior en España. In A. Teodoro (Ed.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização* (pp. 69–91). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como mérito de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* (p. 100). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Mundy, C. (2007) El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. En: Bonal, X., Tarabini-Castellani, A. y Verger, A (comp.). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila. Pp. 117-161.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. A. (2012). Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- Mýrdal, S. (1996). Descentralización y profesionalismo del docente europeo. In M. A. Pereyra, J. García Mínguez, A. J. Gómez, & A. Beas (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada* (pp. 267–288). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, Oxford, 33 (3), 265-284.
- Neave, G. & Van Vught, F. A. (1994). *Prometeu Encadenado: Estado y Educación en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Noronha, M. I. (2006). Educação segundo o Banco Mundial. In Casaro, R. (org.). *São Paulo: realidade e perspectivas. Efeitos do liberalismo tucano no estado*. São Paulo: Instituto Mauricio Grabois. Pp. 33-49.
- OEI/MEC (2006). Sistema educativo nacional de Brasil. *Informe de la Organización de Estados Iberoamericanos y del Ministério de la Educación, Brasil*. Consultado el 13 de marzo de 2011. Disponible en: [http://www.oei.es/quipu/brasil/educ\\_superior.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_superior.pdf)
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127–1144.
- Oliveira Dri, W. I. (2013). *A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP.
- Palomero, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(2), 21–41.
- Pedró, F. (2004). *Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.
- Pérez-Gómez, A. I. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. In Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. Pp. 34-57.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. C. G. (2002). *Docencia no Ensino Superior*. Sao Paulo: Cortez.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1–42.
- Raventós, F. S. (1990). *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona: Boixareu.
- Raventós, F. S.; García Ruiz, J. (2012). Presentación del monográfico. Educación Comparada, Globalización y posmodernismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 13-18.
- Riedo, C. R. F., & Pereira, E. M. de A. (2007). O Processo de Bolonha e suas consequências na Itália. *Educação Temática Digital*, 9(Especial), 29–49.
- Robertson, S. L. & Dale, R. (2001). Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos Estados competitivos. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, 15, 117-147.



- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67–99.
- Rodriguez, V. (2009). Descentralização e Políticas Públicas: o público e o privado na educação. *Educação. Teoria e Prática*, 19(32), 111–126.
- Rué, J. (2007). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1(monográfico), 1–19.
- Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17–22.
- Sabariego, M. (2004). Investigación educativa: génesis, evolución y características. In: Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. Pp.52-87.
- Sabariego, M. & Bisquerra, R: (2004) El proceso de investigación (Parte I). In: Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. Pp.89-125.
- Sabariego, M.; Dorio, I. & Massot, M. I. (2004). Métodos de Investigación Cualitativa. In: Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla. Pp. 293-328.
- Santos, M. R. S. dos; & Donini, A. M. C. de (2010). Políticas de integração e internacionalização da educação superior no Mercosur Educativo. *X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata. Recuperado el 20 de marzo de 2012. Disponible en: [http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/coloquio10/218.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/218.pdf)
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Santos Miranda, L. C. dos (2011). Gramsci, Hegemonia, Contra-hegemonia e movimentos sociais. *Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana*. Florianópolis: UFSC.
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In M. A. Pereyra, J. García Mínguez, A. J. Gómez, & M. Beas (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada* (pp. 17–58). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Scocuglia, A. C. (2008). Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. *Revista Iberoamericana de Educação*, (48), 35–52.
- Seixas, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergencia de novas formas de regulação estatal. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 209–238). Porto: Afrontamento.
- Severino, J., & Pimenta, S. G. (2002). Prefácio. In S. G. Pimenta & L. Anastasiou (Eds.), *Docência no Ensino Superior* (pp. 5–20). São Paulo, SP: Cortez.
- Sguissardi, V. (2006). A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”- É possível conciliar avaliação educativa com procesos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, 24 (1), 49-88.

- Sguissardi, V. (2013). Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da Educação Superior. *Educação & Sociedade*, 34(124), 943–960.
- Silva, L. L. da (2010). *Quién forma el formador? Diferentes perspectivas sobre la formación del profesorado universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: los casos de la URV y de la UP*. Trabajo Final Máster Mundusfor: Universidad de Granada.
- Silva, L. L. da (2012). Políticas de formación de profesores universitarios en el contexto de la transnacionalización educativa: ¿formación para la adaptación o para la transformación? In: *Libro de Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado: La educación como elemento de transformación social*. Valladolid: AUFOP.
- Silva, L. L. da (2013a). A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do processo de Bolonha em Espanha e Portugal. *Educação & Sociedade*, 34 (122), 247-263.
- Silva, L. L. da. (2013b). La formación de docentes universitarios en la agenda educativa transnacional: un análisis de los discursos oficiales. In *VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*. Tarragona: CIFO.
- Slater, D. (1996). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: Imaginaciones desafiantes de lo global. In M. A. Pereyra, J. García Mínguez, A. J. Gómez, & A. Beas (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada* (pp. 59–92). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
- Sousa Santos, B. (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Londres: Routledge.
- Sousa Santos, B. de. (2001). Os processos da globalização. In B. de Sousa Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamento, pp. 31-106.
- Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sousa Santos, B. (2010). The University in the Twenty-first Century: Toward a Democratic and Emancipatory University Reform. In Apple, Michael, Ball, Stephen and Gandin, Luis Armando (Eds.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Abingdon: Routledge, 274-282.
- Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Tanguy, L. (1999). Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, 20 (67), p.48-69.
- Tarabini-Castellani, A. & Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Teichler, U. (2010). *Sistemas Comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectivas de futuro*. Edición Especial CIDUI. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (1997). *El Proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación Caixa.

- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores* (p. 231). Málaga: Aljibe.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 4(1), 1–13.
- Tejada, J. (2001). Formación docente y formación para la innovación. *EDUCAME, Revista de La Academia Mexicana de Educación*, (4), 1–21.
- Tejada, J. (2013a). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170–184.
- Tejada, J. (2013b). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Revista Cultura y Educación*, 25 (3), 285–294.
- Tejada, J.; Giménez, V. (Eds.) (2007). *Formación de Formadores. Escenario Aula (Tomo 1)*. Madrid: Paraninfo.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 105–161). Porto: Afrontamento.
- Tierno, J. M. (2002). *Universidad, calidad y docencia: evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universitat Rovira i Viriguli desde la perspectiva de los alumnos*. Tesis Doctoral. Tarragona: Departament de Pedagogia, FCEP-URV.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *México: Universidad Autónoma de Guadalajara*. Retrieved from [http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formación basada en competencias. Sergio Tobón.pdf](http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formación_basada_en_competencias.Sergio_Tobón.pdf)
- Torra Bitlloch, I., Màrquez Cebrián, M., Dolors, Pagès Costas, T., Solà i Ysuar, P., García Campos, R., ... Sangrà Morer, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 285–309.
- Torres, C. A., & Arnove, R. F. (2003). *Comparative education : the dialectic of the global and the local*. Lanham Md. etc.: Rowman & Littlefield.
- UNESCO. (1997). Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior. In *Actas de la Conferencia General 29a. Reunión* (pp. 29–40). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action. Final Report*. Paris.
- UNESCO & OCDE (2005). Cooperación entre la UNESCO y la OCDE en la elaboración de “Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras. Conferencia General, 33ra. Reunión: Paris.
- UNESCO. (2007). Definition of Globalization. *Thesaurus Alfabetic Array*. Recuperado el 15 de febrero de 2011. Disponible en: <http://skos.um.es/unescotthes/C01705/html?l=en>

- UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris.
- UNESCO, & OIT. (2009). *Informe del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Paris.
- Van Dijk, T. A. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión Comunicación Y Política*, 6, 15–43.
- Van Dijk, T. A. (2001). Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica*, Vol XXXV/1-2, 2001, 11-40.
- Vega Gil, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales* (p. 126). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Verger, A. (2011). Regionalización de la educación superior y globalización económica: el caso del proceso de Bologna. *Revista de Innovación Educativa*, 11 (56), 14-20.
- Verger, A.; & Hermo, J. P. (2010). The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. *Globalisation, Societies and Education*, 8 (1), 105-120.
- Zabalza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69–81.
- Zabalza, M. Á., Sabucedo, A., & Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39–54.
- Zabalza, M. Á., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesoras/es y Profesión Docente. Entre el “ser” y el “estar.”* Madrid: Narcea.
- Zanchet, B. A.; Cunha, M. I., & Sousa, H. M. (2009). A pós-graduação em educação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28. 93-106.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3-9.

## **Índice de Anexos (CD-ROM)**

### **Anexo 1 –Análisis Documental**

Documentos oficiales analizados

Figuras y tablas generadas con el soporte de MaxQda

### **Anexo 2 – Entrevistas**

Guiones de Entrevista

Perfil de los Entrevistados

Transcripciones

### **Anexo 3 – Cuestionario**

Proceso de Validación de Jueces

Tablas generadas en SPSS

Test de Fiabilidad (Reliability SPSS)

### **Anexo 4 – Grupos Focales**

Guión de la Discusión

Perfil de las participantes

Transcripciones

### **Anexo 5 – Otros**

Datos sobre los sectores de formación de las universidades participantes