

VOL I

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021

VOL I

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof.ª Dr.ª Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M.ª Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadora</b>	Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti
<b>Imagem da Capa</b>	Daniel Collier / 123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.ª Dr.ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.ª Dr.ª Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*  
Prof.ª Dr.ª Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.ª Dr.ª Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*  
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas



Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UnifIMES - Centro Universitário de Mineiros*  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*  
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*  
Prof.ª Dr.ª Maurícea Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*  
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol I /  
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,  
2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN 978-65-87396-30-9  
DOI 10.37572/EdArt\_170421309

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino. I.  
Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

## APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O Volume I reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação inicial e continuada. Neles, a formação é compreendida como uma das possibilidades para ressignificar os processos educativos para a transformação dos sujeitos. Novas perspectivas são apresentadas como tentativas em superar as dificuldades produzidas por mudanças no plano económico, político, social e cultural etc.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1.....1**

A JOVEM HISTÓRIA DE AMOR ENTRE A EDUCAÇÃO E O CINEMA: FILMANDO O CURSO DE UM ROMANCE

Tatiana Perin Pacheco

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213091**

### **CAPÍTULO 2 .....11**

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE RESIDENTES EN BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD

Glória Álvarez

Miguel Ángel Chaves Zambrano

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213092**

### **CAPÍTULO 3 .....22**

AS CONTRIBUIÇÕES DA UNDIME NA FORMAÇÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO-BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Deuzimar Costa Serra

Marilde Queiroz Guedes

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213093**

### **CAPÍTULO 4 .....33**

ASSIDUIDADE E FATORES ORGANIZACIONAIS NO (IN)SUCESSO DO ENSINO POLITÉCNICO. PROCEDIMENTOS NA ESCOLA SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA DO POLITECNICO DA GUARDA-PORTUGAL

Gonçalo José Poeta Fernandes

Adriano Azevedo Costa

José Alexandre Martins

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213094**

### **CAPÍTULO 5 .....45**

(DES)MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NA ILHA TERCEIRA - AÇORES (PORTUGAL)

Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho

Ana Rita Bravo Nogueira

Isabel Maria Rodrigues Gomes

Sandra Celina Fonseca

Antonino Pereira

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213095**

**CAPÍTULO 6 ..... 55**

DIALOGIA E ENUNCIÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A MATERIALIDADE DO JOGO DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ana Maria Alves Pereira dos Santos  
Alexandre Ferreira da Costa

DOI 10.37572/EdArt\_1704213096

**CAPÍTULO 7 ..... 73**

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A HISTÓRIA DO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO EM PATOS DE MINAS/MG (1970-1980)

Leni Rodrigues Coelho

DOI 10.37572/EdArt\_1704213097

**CAPÍTULO 8 ..... 93**

EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos  
Jaime Farias Dresch

DOI 10.37572/EdArt\_1704213098

**CAPÍTULO 9 ..... 108**

EDUCACIÓN SUPERIOR EN REGIONES PERIFÉRICAS. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN SANTA CRUZ, ARGENTINA

Valeria de los Ángeles Bedacarratx

DOI 10.37572/EdArt\_1704213099

**CAPÍTULO 10 ..... 118**

ENSINO FUNDAMENTAL, CICLOS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RETOMANDO QUESTÕES

Ocimar Munhoz Alavarse  
Paulo Henrique Arcas  
Cristiane Machado

DOI 10.37572/EdArt\_17042130910

**CAPÍTULO 11 ..... 130**

ESTUDIO DEL PLAGIO ACADÉMICO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO A PARTIR DEL ANÁLISIS TEXTUAL DE SUS OPINIONES

Jose Antonio Sarmiento Campos

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Alberto José Barreira Arias

María Dolores Castro Pais

Pablo Rodríguez Álvarez

DOI 10.37572/EdArt\_17042130911

**CAPÍTULO 12..... 144**

EXPERIENCIA DOCENTE EN PASANTÍAS DE INVESTIGACIÓN EN ZOOLOGÍA CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA

Carmen Viera

DOI 10.37572/EdArt\_17042130912

**CAPÍTULO 13.....153**

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

Maria Guadalupe Martinez Treviño

Catalina Vargas Ramos

DOI 10.37572/EdArt\_17042130913

**CAPÍTULO 14 .....165**

INCLUSIÓN EN ALEMANIA: UNA VISIÓN COMPARADA DE LOS ESTADOS FEDERALES “LÄNDER”

Magdalena Riusech Farrero

DOI 10.37572/EdArt\_17042130914

**CAPÍTULO 15..... 189**

LA CONSOLIDACIÓN DE PRÁCTICAS DE MERCADO EN LA EDUCACIÓN CHILENA A PARTIR DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA DES-MERCANTILIZADORA

Hernán Mateluna Estay

DOI 10.37572/EdArt\_17042130915

**CAPÍTULO 16 ..... 198**

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SUS VICISITUDES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA

Santiago Delgado Coronado

DOI 10.37572/EdArt\_17042130916



**CAPÍTULO 17.....220**

LA HISTORIA REGIONAL ENSEÑADA EN COMUNIDADES PLURICULTURALES DE CHIAPAS

[Marco Antonio Sánchez Daza](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130917**

**CAPÍTULO 18 ..... 237**

LA INTERACCIÓN DISCURSIVA DOCENTE-ESTUDIANTES DESDE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO EN EL AULA DE CIENCIA. UN ESTUDIO DE CASO

[Guillermo Cutrera](#)

[Marta Massa](#)

[Silvia Stipcich](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130918**

**CAPÍTULO 19 .....248**

MÉTODO DELPHI SOBRE TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS DE MÁSTER DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA

[Mercedes Torrado Fonseca](#)

[Mercedes Reguant Álvarez](#)

[Carolina Quirós Domínguez](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130919**

**CAPÍTULO 20.....259**

O AUTOCUIDADO DO CUIDADOR FAMILIAR: INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS/SOCIAIS

[Lisneti Maria de Castro](#)

[Dayse Neri de Souza](#)

[Anabela Pereira](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130920**

**CAPÍTULO 21.....269**

O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

[Maria Palmira Carlos Alves](#)

[Larissa Melo Matos](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130921**

<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>280</b>
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO	
<i>Ana María Borja</i>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_17042130922</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>307</b>
PROFESORADO UNIVERSITARIO Y PROCESOS DE FORMACIÓN: ¿CÓMO SE LLEGA A LA INNOVACIÓN? TENSIONES INSTITUCIONALES Y PERFILES DOCENTES	
<i>Gabriel Asprella</i>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_17042130923</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>322</b>
RECONFIGURACIÓN DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA	
<i>María Guadalupe Escalante Bravo</i>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_17042130924</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>336</b>
SUBJETIVIDAD, CONOCIMIENTO Y PROFESIONALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE MAGISTERIAL	
<i>Nancy Esther Salvá Tosi</i>	
<i>Ana Karina Irastorza Rodríguez</i>	
<i>Margaret Zamarrena Labandera</i>	
<i>Daina Alicia Varela Daray</i>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_17042130925</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>346</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>347</b>

Data de submissão: 02/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

**Lic. Ana María Borja**

Universidad de Morón

anaborjabaratta@yahoo.com.ar

<https://ar.linkedin.com/in/ana-maria-borja-4065a76b>

**RESUMEN:** El presente trabajo responde a una inquietud que es motivo de preocupación hace varios años en el ámbito académico universitario. El mismo se centra en los siguientes interrogantes ¿Cuál es la formación de quienes ejercen la docencia en los ámbitos universitarios? ¿qué herramientas pedagógico-didácticas poseen? ¿cuál el grado de claridad que tienen respecto de dicho rol? Es evidente que quienes ejercen la docencia en el nivel, en su mayoría carecen de una sólida *formación docente*. Es frecuente observar que quienes ejercen en aulas universitarias, son en su mayoría profesionales con títulos de grado que provienen de carreras carentes de formación pedagógica, lo cual resulta altamente paradójico dado que las universidades se jerarquizan, entre otras cuestiones, a través

del desempeño de sus docentes, de allí que sea sustantiva su idoneidad para tal desempeño. Esto acontece entre cosas, por la falta de clara identidad sobre el rol que asumen. Por lo cual se reforzará la misma a través de las dimensiones que la constituyen, por parte se propiciara una revisión de la institución universitaria que debería priorizar en su política la formación de quienes ejercen en sus aulas. Se realizará una revisión de algunos aspectos que la condicionan y se aludirá a una formación que pueda responder a los retos que presenta el SXXI.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad. Formación docente universitaria. Identidad del Profesor Universitario.

### TRAINING OF UNIVERSITY PROFESSORS

**ABSTRACT:** This work concern to a restlessness, which has been a cause for concern for several years in the university academic environment. This chapter focuses on: What is the training of those who teach in university settings? What pedagogical-didactic tools do they have? What degree of clarity do they have regarding this role? It is evident that those who teach at the high level, mostly, lack a solid teacher training. It is common to observe that those who work in university classrooms are mostly

professionals with undergraduate degrees that come from careers lacking pedagogical training, which is highly paradoxical given that universities are hierarchical, among other issues, through the performance of their teachers; hence, their suitability for such performance is substantive. This happens due to the lack of clear identity about the role they assume. Therefore, it will be reinforced through the dimensions that the constitution, on the part, will promote a review of the university institution that should prioritize in its policy the training of those who practice in its classrooms. There will be a review of some aspects that condition it and will refer to a training that can respond to the challenges presented by the XXI century.

**KEYWORDS:** University. University teacher training. Identity of the University Professor.

"La fase histórica que vivimos coloca a la educación superior en la primera línea, con extraordinarios recursos, posibilidades insospechadas, y, sobre todo, muchos retos..."

Ángel Ruiz

## 1 INTRODUCCIÓN

La responsabilidad que recae sobre la educación superior es cada vez mayor, merced a las nuevas demandas que en estos tiempos de cambio le realizan, pero sobre todo a la universitaria y quienes ejercen la docencia en ella, que deben ser repensadas.

Se observa que las universidades son instituciones complejas en cuanto a su estructura, modelo de gestión, tipo de gobierno, etc. que suelen estar en revisión, pero se descuida un abordaje profundo sobre quienes ejercen la docencia en ellas. En general la asumen profesionales carentes de formación pedagógico-didáctica, que consideran suficiente para asumir el rol, los saberes disciplinares que le otorga el título de grado.

Esto acontece entre otras cosas, merced a la borrosa identidad que poseen respecto del rol docente universitario que requiere una preparación específica que supere la vocación. Una formación que le brinde las competencias y conocimientos acordes a las exigencias del cargo y del marcado compromiso social asumido. Que se tome conciencia de un pasado histórico que nos fue moldeando, perfilando, definiendo hasta este presente que nos envuelve con nuevos retos.

Es relevante para el presente abordaje, aludir al rol del conocimiento que siempre fue importante pero que hoy cobra otras características, como así también a la universidad que es el escenario natural del desempeño docente y ha sufrido marcadas transformaciones en las últimas décadas y por último, a la identidad del profesor universitario, que muchas veces subestima este rol, por desconocer las complejidades que el mismo encierra.

## 2 DESARROLLO

Es una época de replanteos, de búsqueda de nuevos significados, de revisión acerca del rol de las instituciones, producto de la modernidad, que aún se manejan con supuestos que hoy se ven superados por la realidad. (Pérez Lindo, Augusto.1998).

Particularmente en el caso de las universidades, que son fiel reflejo de esta situación.

Se debe revisar la misión que las mismas cumplen, como así también, se impone una revisión del accionar de quienes las habitan. El rol docente universitario merece una reflexión profunda, sobre todo en la Argentina, donde está impregnado de una matriz de origen que lo condiciona, *signada por clases magistrales, en las cuales cobra marcado protagonismo el docente* (Dicker, Gabriela y Terigi, Flavia. 2003).

En este siglo hay nuevas demandas educacionales que implican modificaciones sustantivas que afectan directamente al rol docente.

Se deben revisar, en primer lugar, supuestos básicos de la docencia convencional que aún pesan. (M.C. Davini, 2005. Buenos Aires). Aceptar que el rol requiere que se asuman otras tareas que superen la exposición de temas disciplinares, y por sobre todo variar el eje que tradicionalmente estuvo centrado en la enseñanza, hacia el proceso de aprendizaje.

Pasar, de la transmisión de contenidos académicos, hacia la construcción de nuevas competencias y capacidades que serán básicas para que el alumno pueda aprender, construir y gestionar el conocimiento.

El desempeño docente requiere de nuevas herramientas, nuevos enfoques, nuevas didácticas, nuevos sustentos teóricos, en fin una profunda profesionalización, lo cual implica asumir nuevos posicionamientos respecto del rol.

Estamos enfrentando un cambio de paradigmas, de referentes, de concepciones teóricas, de actitudes cotidianas, de demandas sociales, de situaciones laborales, cambios tecnológicos, cambios climáticos, o sea, va cambiando la concepción del mundo y de nosotros mismos.

Estamos en plena transformación, en pleno proceso de mutación, proceso en el cual aparecen involucrados distintos aspectos, **tanto sociales, como personales**. (R. Castel, 2006. España).

**A nivel social** podemos afirmar que, hoy, asistimos a la transformación de las instituciones que proporcionaban cohesión, solidez y seguridad, a las sociedades organizadas. Instituciones tales como la familia, la escuela, la fábrica, la iglesia, el club, el hospital, la prisión, la universidad, que facilitaban la construcción de nuestra subjetividad

en ese tránsito institucionalizado. Tránsito que dejaba marcas subjetivas, que eran garantes del refuerzo y la continuidad de esa consistencia institucional, en una sociedad sustentada en la meta-institución Estado-Nación. (Ignacio Lewkowicz-Cristina Corea, 2007. Buenos Aires). Eran ellas, las instituciones, quienes consolidaban la formación de un ciudadano acorde a las expectativas sobre él depositadas.

Ese paso por las instituciones facilitaba el egreso con la “conducta esperada”, en total sincronía con el funcionamiento de la sociedad a la que pertenecía. Las instituciones eran un claro mecanismo de regulación de conductas, tanto individuales como grupales. Eran instituciones marcadamente disciplinarias, que garantizaban la continuidad de esa sociedad organizada. (Fernández, Lidia. 1996. México). Hoy se ve agotado ese modelo basado centralmente en la consistencia institucional.

El siglo XXI nos sumergió en la era de la incertidumbre, de la licuificación, caen esos modelos institucionales, y se tiene la experiencia subjetiva de destitución institucional y de sus caracteres definitorios. Hoy predomina lo efímero, se cuestionan los valores instituidos, se desdibujan los límites y hay crisis de autoridad. De allí que se hable de la “modernidad líquida”, como figura del cambio y la transitoriedad; de la precariedad de los vínculos humanos y de los vínculos sin rostro que nos ofrece la realidad virtual. (Bauman, Zygmunt 2004. México)

La aparición de las TICs también implicó un significativo cambio respecto del conocimiento, la información, los datos pulularon, incursionaron en todos los ámbitos de la sociedad provocando cierto desequilibrio entre la educación sistematizada y la que se prodiga sin distinciones de edades ni de espacios.

**En cuanto a lo personal**, es una realidad diferente, que requiere de nuevas miradas, nuevos abordajes, establecer nuevos vínculos, generar nuevos sentidos, gestar nuevas configuraciones, descubrir los nuevos entramados de significación, en fin, posicionarse en el enfoque de la complejidad.

Debemos revisar nuestras configuraciones relacionales y analizar las nuevas tramas de sentido sociales desde una perspectiva centrada en el cambio como devenir, como mutación, en un escenario de emergencias continuas. (Najmanovich, Denise 2005. Buenos Aires).

### 3 CONOCIMIENTO

En este significativo reto, juega un rol preponderante el **conocimiento** y por supuesto la educación superior, cuya mirada aún dista de tal propuesta, no obstante, sobre ella están depositadas grandes expectativas, a tal punto que según la UNESCO deberá

contribuir *al mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad*. Afirma en el documento bajo el título: “Misiones y funciones de la Educación Superior” en el Art.2 inciso f) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial” (Unesco 1998 p.7).<sup>1</sup>

O sea, será la educación superior, quien le permita alcanzar y mantener a los hombres, un nivel de calidad de vida de excelencia. Si tan magna responsabilidad le cabe a la educación superior, y en particular a la universidad, quienes la habitan y la conforman con su quehacer cotidiano: los docentes, deberán poseer una sólida formación para asumir el rol acorde con las nuevas exigencias.

Hoy la concepción de conocimiento se ha modificado, representa una fuente de poder, así lo entienden en el ámbito económico desde el SXIX durante el cual se hablaba de la formación de recursos humanos, del valor que tiene la educación para el desarrollo industrial, es en el SXX donde se afianza la incidencia del conocimiento en el crecimiento económico y en la rentabilidad de las empresas. “Es Serge Stroumiline (economista soviético), el primero que intentó medir el impacto de los aportes de la educación, la investigación científica y las innovaciones tecnológicas en el crecimiento económico de un país” (A.Pérez Lindo, 2005. P.21).<sup>2</sup>

De allí la necesidad de gestar políticas del conocimiento, que logren articular los recursos educativos, científicos y técnicos con las demandas socioeconómicas.

Al respecto afirma el Ing. Cullen, Patricio: “En el siglo XXI que estamos transitando el conocimiento es poder y la distribución democrática de conocimientos es un problema de distribución de poder. La universidad debe inclinar el fiel de la balanza para el otro lado, a fin de impulsar los equilibrios que hacen falta para lograr una sociedad más justa...”(p.59 2010).<sup>3</sup>

Es evidente que se van imponiendo nuevos enfoques, está surgiendo una nueva visión, más amplia e integradora y van cobrando relevancia las políticas del conocimiento, “que se han vuelto cruciales para definir el destino de la humanidad” (Pérez Lindo, A. 1998).<sup>4</sup>

Una adecuada gestión del conocimiento potenciará las posibilidades que encierra el capital intelectual. De allí el papel sustantivo que cobra **la universidad** en estos nuevos escenarios, que debería ser generadora de nuevos aportes.

Es sabido que poseer conocimiento, fue privilegio de unos pocos, y que a pesar de ciertos progresos que permitieron una mayor difusión de las ideas y de los conocimientos,

<sup>1</sup> Unesco. 1998. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el SXXI: Visión y acción. Paris

<sup>2</sup> Pérez Lindo. 2005. Gestión del conocimiento. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

<sup>3</sup> Cullen,P. 2010. Universidades para el SXXI. Buenos Aires. UTN

<sup>4</sup> Pérez Lindo, A.1998. Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo. Buenos Aires. Biblos

éstos fueron monopolizados, ya sea por un número reducido de hombres pertenecientes a las élites, como, más adelante, por las instituciones que sistematizaron su difusión, entre ellas las universidades.

## 4 UNIVERSIDAD

Una breve reseña histórica sobre las universidades, permite visibilizar la evolución del conocimiento y el énfasis puesto en los diferentes períodos.

La institución universitaria nace alrededor del Siglo XI y se caracterizaba este modelo medieval, por ser una comunidad de profesores y alumnos, dedicada al estudio de verdades reveladas, según eran transmitidas por la Iglesia.

La vida intelectual se desarrollaba en las escuelas monásticas, que luego fueron las escuelas episcopales que se caracterizaron por estar centrada en la personalidad del maestro, lo cual marcó una tendencia a la especialización.

El predominio de la Teología como ciencia fundamental no admitía discusión. El resto de los saberes se justificaban, en tanto que fueran auxiliares y/o dependientes de la Teología

Por lo tanto, el profesor universitario transmitía verdades incuestionables.

Por otro lado, la Universidad Moderna, partía de la concepción de que los conocimientos humanos eran limitados y provisionales y, por consiguiente, no importaba tanto su ordenamiento y clasificación, como el conseguir otros nuevos.

El profesor universitario, por lo tanto, ya no portaba verdades incuestionables, sino que utilizaba métodos científicos para producir innovaciones en el conocimiento.

En el tránsito por la posmodernidad, la función de la universidad no se centra en la transmisión de un saber sistematizado, sino en enseñar a cuestionar lo sabido y a escudriñar nuevos caminos y métodos de investigación

Por lo cual el rol del docente debiera ser el de facilitador, que estimula, guía, y acompaña los múltiples procesos y situaciones de aprendizaje que se presentan.

La universidad, que se inicia aislada del entorno social, cual una torre de marfil, monopolizadora de los saberes, al paso de los años, fue cobrando otras formas, se fue masificando, fue modificando su relación con el medio, entre otras cosas, acusando el sustantivo impacto que acarrió la aparición de la tecnología.

El paradigma de la complejidad, también la atraviesa. Conviven en ella diversas y heterogéneas acciones, diversas y contrapuestas lógicas. Situaciones críticas que se considera representan una interesante oportunidad de re-pensarse, de revisarse, de reflexionar, y generar nuevas respuestas acordes a las demandas de este SXXI, para



lograr ser colaboradora de estos procesos de cambios vertiginosos que tornan obsoletos, rápidamente, los distintos modelos universitarios que aún conviven con características muy disimiles.

“Se podría empezar reconociendo que el siglo XX ha sido un siglo en búsqueda de certezas, apegado a la física newtoniana y la universidad se ha concentrado en producir con vehemencia verdades absolutas, rígidas y lentamente modificables. Al estudiante se le ha estado formando para un mundo inmutable y predecible a pesar de que el corazón y el cerebro intuían cambios profundos y enormes agujeros negros. El nuevo siglo, arropado con contribuciones como las de Heisenberg, Prigogine, Geymonat, Piaget, Morin, Moscovici, y muchos otros científicos y humanistas de nuestro tiempo, promete moverse hacia concepciones menos dogmáticas. Somos parte de un mundo plural, diverso y multicultural que lleva en sus adentros en forma dialéctica el determinismo y la aleatoriedad, la linealidad y la no-linealidad, la reversibilidad y la irreversibilidad, la certeza y la incertidumbre, la vida y la muerte. Esto obliga al hombre educado a ser capaz de lograr la aprehensión de la realidad en la búsqueda de la utopía. ¿Responde la universidad a este sentido dinámico? ¿Estamos formando profesionales universitarios que sean capaces de moverse dentro de esos paradigmas?” (Escotet. p.1)<sup>5</sup> y yo agrego ¿están los profesores universitarios a la altura de estos nuevos retos?

Como se viene afirmando, es evidente que la universidad a lo largo del tiempo asumió diferentes funciones tales como: transmitir verdades, cuestionar y producir innovaciones en el conocimiento a través de la investigación científica, articular el conocimiento con la política, jugando el rol ya sea de precursora de procesos de cambio, acompañándolo o conservando lo instituido. Los nuevos escenarios realizan nuevas demandas, tanto a la institución como a quienes asumen el rol docente dentro de ellas.

Destacados autores aluden al respecto, tal el caso de Miguel Angel Escotet quien afirma:

“La universidad debe ante todo enseñar a pensar, crear la actitud hacia el riesgo de pensar, ejercitar el sentido común y dar rienda suelta a la imaginación creadora. Más que a dar información, hay que estimular al sujeto que descubra el lugar donde se encuentra, a enseñarle cómo seleccionarla y utilizarla. Hay que enseñar para esquemas de incertidumbre que no es sino la vida misma. Una educación flexible para adaptarse a los cambios. Un adecuado equilibrio entre la generalidad y la especialidad. Una educación permanente inserta en la propia dinámica de la mutación e incertidumbre de la sociedad que no sólo exige poseer los conocimientos y técnicas para el desempeño de sus miembros en el mundo de hoy, sino, fundamentalmente su capacitación para aprender,

<sup>5</sup> Escotet, M.A., 2013. Desafíos de la educación superior en una era de transición.2002. Instituto Latinoamericano de educación para el Desarrollo EEUU

reaprender y desaprender sin pausa como única solución para adaptarse al futuro”. (Escotet.p.20).<sup>6</sup>

Se requiere de una universidad diferente, que funcione como organismo que aprende, que incorpora nuevos dispositivos para hacer frente a las nuevas demandas, que ajusta sus prácticas, que desarrolla procesos de adaptación, hacia adentro y hacia afuera, etc.

En fin, que las universidades mejoren su funcionamiento, la gestión de sus recursos, la forma en que definen sus funciones y el tipo de relaciones que mantienen.

Para incorporar mejoras, para acceder a fases superiores de desarrollo, resulta preciso desaprender, eliminar lastres, deconstruir prácticas, significados y aprioris que suelen estar bien establecidos en las rutinas institucionales. Entre esos aprioris se destaca el que alude a la docencia: es que a enseñar se aprende enseñando. sin una reconstrucción de su significado y de su proyección sobre la práctica docente existen pocas posibilidades de avanzar.

Esta nueva mirada obliga a los docentes a instalarse en un nuevo posicionamiento, estar en permanente renovación de teorías, de prácticas participativas, y en una propuesta de generación de conocimiento, a través de una relación fluida con el estudiante, donde el aprender y enseñar sean una aventura compartida, convocante superadora del tradicional estilo autoritario de macado corte magistral.

## 5 DOCENTES

Haciendo un poco de historia del quehacer docente, se puede decir que los profesores universitarios desempeñaron su rol con un accionar acorde a lo esperado por las sociedades, construyendo de ese modo diferentes subjetividades de docentes y alumnos.

Así fueron docentes transmisores, investigadores, reproductores, justificadores, o críticos de lo instituido.

Cabe preguntarnos hoy, ¿cuáles son las cualidades que definen la identidad del profesor universitario, qué se espera ellos en estos tiempos y si están preparados para enfrentar los retos actuales?

La identidad del docente es confusa, cuestión que se agudiza por los múltiples requerimientos a que hoy se ven sometidos en este nuevo paradigma.

Si bien se aludió a los vertiginosos cambios que tiñen los escenarios actuales, se enfatizó en la necesidad de repensar el rol de las universidades insertas en ellos, í

---

<sup>6</sup> Escotet, M.A. op.cit.

también es menester repensar el de los docentes que se desempeñan en ese ámbito formativo por excelencia. En este nivel, encierra un profundo grado de complejidad, que no siempre es comprendido en su total dimensión. Por lo cual se torna frecuente observar un hecho altamente contradictorio, a saber, que la mayoría de quienes ejercen la docencia, son profesionales sin formación pedagógica específica, dado que en este nivel no se exige título docente habilitante. Resulta paradójico también el hecho de que a medida que se avanza en el sistema educativo, disminuye la exigencia en dicha formación (Antolí, 1992). Por lo cual es usual que quienes se desempeñan en cátedras universitarias, sean profesionales graduados de carreras universitarias no pedagógicas, que asumen el rol docente como una instancia lógica dentro de su quehacer profesional, por el *lustre y prestigio* que tal desempeño le otorga al título de grado, y por supuesto con las herramientas que posee: sus saberes disciplinares, en la convicción de que éstos le dan derecho a transmitirlos.

Está instalada la concepción generalizada de que los saberes solventes que el profesional universitario posee, merced a su carrera de grado, le otorgan el derecho para afrontar intuitivamente el quehacer docente. Suelen ser clases expositivas, magistrales, en las cuales, despliegan esos saberes, asumiendo un rol marcadamente protagónico, en detrimento del rol del alumno, que pasivamente se limita a escuchar, en ausencia de un auténtico proceso de aprendizaje y un distorsionado proceso de enseñanza, que generalmente no preocupa demasiado al *expositor*. Son clases que carecen de recursos didácticos, de estrategias para implementar en el aula, cuestiones éstas que remiten al profundo desconocimiento de lo que significa el rol asumido.

Por otra parte, se evidencia otra significativa contradicción, a saber, la marcada indiferencia que demuestran algunas universidades por la formación de quienes, con su quehacer, le dan vida y la prestigian.

El rol no es sencillo, demanda sólidas herramientas para un abordaje idóneo, demanda la adquisición de competencias, sobre las cuales aún hoy se debate.

Es menester definirlo y asumirlo desde otra posición, afianzando el sentido de identidad docente, que está altamente desdibujado. Raramente un graduado universitario de áreas no pedagógicas, se asume como profesor universitario, casi siempre antepone su profesión de grado a la de docente. En realidad, el docente universitario posee una doble profesión, la de su especialidad y la de profesor, aunque generalmente esta última está subestimada. Por ejemplo, un médico tiene claro a qué profesión pertenece, no duda respecto de su función y en caso de tener que definirse profesionalmente lo hará sin dificultad. Pero si a su vez ejerce la docencia, es casi seguro que ni lo mencione, lo omite,

en la convicción de que es una tarea secundaria, de menor importancia. Tiene clara su identidad profesional respecto de la carrera de grado, pero posee una identidad “borrosa”, desdibujada, respecto de su otra actividad profesional, la docencia (Zabalza, 2002).

Para conformar y afianzar dicha identidad, es menester que quien ejerce la docencia, conozca los pormenores de ese quehacer en forma detallada, qué se espera de su rol, cuáles son las principales dificultades que presenta, cuál el compromiso que implica, qué posibilidades de canalizar el proyecto personal a través del proyecto institucional, cuáles son las condiciones laborales, etc. Asumir que es una actividad compleja, que requiere preparación específica, que no alcanza con la vocación, que antes bien se deberá rendir cuenta a efectos de demostrar habilidades, competencias y conocimientos acordes a las exigencias del cargo y del marcado compromiso social asumido. Que más allá del aula, llevamos sobre nuestros hombros la mochila de un pasado histórico que nos fue moldeando, perfilando, definiendo hasta este presente que nos envuelve con nuevos retos.

Se requiere una formación que contemple la complejidad de la tarea docente y por ende construya capacidades de intervención que respondan a la misma. (Diker y Terigi, 2003). O sea, urge una adecuada profesionalización del mismo.

Es necesario que quienes ejercen, realicen una reflexión acerca de sus prácticas, las re-signifiquen, o sea, de-construyan lo instituido en pos de optimizar el desempeño acorde a los nuevos tiempos. Hoy se deben incorporar nuevos recursos que promuevan en los estudiantes otras habilidades, más allá de la de ser pasivos escuchas. Deben interactuar en un ámbito dialógico. Es necesario propiciar cambios, modificaciones en las prácticas docentes, pero para ello, es menester, por un lado, que los propios involucrados sientan esa necesidad de cambio; por otro, que la propia universidad de alguna manera estimule el mismo; y por último, que el marco legal lo exija, o sea que figure como condición, en el estatuto de la universidad y como requisito en la ley universitaria o de educación superior.

Es una cuestión que preocupa y convoca análisis de especialistas, lo que se puede observar en congresos, seminarios o conferencias. Aún no hay resultados certeros, no se unifican los discursos, pero lo que sí es indiscutible es que la temática se instaló en estos nuevos escenarios y su abordaje es motivo de constantes debates y discusiones. No obstante, en el sistema, sigue pesando la internalizada tradición, que se basa en la premisa de que *a enseñar se aprende enseñando*, que se aprende en el propio ejercicio de la docencia, a través de la experiencia (Diker y Terigi, 2003). Como así también, que es una vocación, por lo cual implica entrega desinteresada a su ejercicio. Concepciones

instaladas que es menester desmontar, en pos de una mirada más profunda sobre este rol, que favorezca la construcción de una clara identidad.

Se interrelacionan y entrecruzan varias *dimensiones* que colaboran con la conformación de la *identidad docente*, entre ellas se destacan: *la profesional, la personal y la laboral* (Zabalza, 2002), que a continuación se desarrollarán.

## 6 LA DIMENSIÓN PROFESIONAL

Implica superar el saber de la especialidad e incorporar la necesidad de una preparación específica para la docencia.

Si bien la matriz de origen, que enfatizó en la vocación docente, ha ejercido una marcada influencia que aún persiste en muchas universidades, en la convicción de que a enseñar se aprende enseñado, también ha cobrado fuerza la necesidad de una profesionalización del rol, que implica reconocer que se necesita: una formación particular, una sólida base de conocimientos, una adecuada organización de los temas a desarrollar, entablar fluidos canales de comunicación, perfeccionar los aspectos metodológicos, garantizar el proceso de aprendizaje de los cursantes, adecuarse a los distintos contextos, tender hacia una práctica reflexionada, asumir que es de gran relevancia social y posicionarse éticamente según su visión del mundo.

Además, poseer una mentalidad abierta, flexible, para abordar los nuevos escenarios organizacionales, las nuevas situaciones y problemáticas que surgen, en un constante aprender y desaprender, en una constante revisión de los supuestos que hasta ahora sirvieron de sustento. Asumir que es un campo que posee marcos teóricos, herramientas didácticas, estrategias de abordaje, concepciones de aprendizaje, propias del área. Que es menester superar la concepción tradicional con fuerte base empírica, y reconocer que estar al frente de cátedras universitarias, implica ejercer la docencia, pero también se le suman la investigación y la gestión, funciones que deberían guardar una íntima relación entre sí, deberían interactuar con total naturalidad, cuestión que no siempre sucede.

De acuerdo con lo expuesto, resulta pertinente realizar una consideración sobre dos de los aspectos señalados, que algunos consideran altamente complementarios, *la docencia y la investigación*; en realidad, en nuestras las universidades, distan de guardar una fluida relación. Tradicionalmente se han presentado como dos alternativas separadas y difíciles de unificar. Aún hoy existe disenso entre quienes consideran que defender la calidad de la educación superior, implica que todas las instituciones desarrollen en su seno investigación y quienes consideran que el sistema de educación superior debería

estar separado en dos niveles, uno de base académico y otro de excelencia investigativa; además, otros proponen que la investigación se realice fuera de las universidades (Del Huerto Reyes, 2006).

En fin, la cuestión vinculada a la relación docencia-investigación en la educación superior es tema de debate, sobre el que se multiplican enfoques y abordajes. Si bien hay una amplia gama, se pueden sintetizar entre modelos impugnatorios de la relación y modelos que la admiten, con algunos matices. Las posturas oscilan entre quienes consideran:

- 1) que ambas actividades son incompatibles, entendiendo que las tareas docentes requieren disposiciones y habilidades diferentes de la tarea de investigación, por lo que las consideran contradictorias unas con otras y hasta imposibles de conectar, o sea que la relación es nula (Clark 1997).
- 2) que es una relación negativa, que va en detrimento de la enseñanza.
- 3) que la relación es posible, que son actividades complementarias (Terenzini, 1999), y más aún, que es necesaria e inevitable tal articulación (Vidal y Quintanilla, 1999).

En realidad, los análisis sobre los vínculos entre la enseñanza y la investigación son variados y abundantes. Se torna interesante, entonces, estudiarlo, entendiendo que es un sistema dinámico que no se agota en una única mirada, que ofrece alternativas, hendidias, circunstancias que permiten que la relación en algún caso sea positiva y facilite la transferencia y en otros, negativa y la dificulte.

Se suele observar en las universidades cierta independencia entre ambas actividades. La investigación, en muchos casos, se realiza separada de la enseñanza, aunque ambas sean dos actividades centrales y constitutivas de la universidad. Si bien se admite, en forma generalizada, que trabajar en la universidad implica algo más que enseñar, no están dadas las condiciones para que todo el que ejerce la docencia tenga posibilidades de realizar investigación. Es una problemática institucional y también personal.

A nivel institucional, hay exigencias de excelencia en el dictado de las clases que requieren preparación, planificación, lectura, organización de los temas, de las formas de evaluación, demanda un tiempo extra que excede el estar frente al alumnado. A la vez, la propia institución, muchas veces, considera que un docente de este nivel, debe realizar investigación en el supuesto de que ésta enriquecerá el dictado de sus clases. Pero ¿en qué momento o en qué tiempo? Si a nivel institucional, generalmente, no hay un estímulo que permita concretar tal actividad.

Generalmente, la investigación se realiza con un importante costo personal, que le roba horas al día, con marcado esfuerzo, generando un grado de tensión que atenta contra un desempeño idóneo en ambas áreas, tanto en el ejercicio docente, cuanto en la tarea de investigación. En este caso, es una relación que genera interferencia, pues la mayoría de las veces se establecen prioridades. Quien prioriza las clases, descuida la investigación; y quien prioriza la investigación, descuida el dictado de clases. Dado que el tiempo que se destina a la investigación no se puede dedicar a la enseñanza y viceversa. Es sumamente difícil lograr un adecuado equilibrio institucional y personal en esta cuestión.

Se optimiza la transferencia cuando se orienta la docencia hacia los intereses de la investigación (Sancho Gil, 2001), en estos casos se benefician ambos. Es altamente paradójico observar que, si bien goza de mayor prestigio quien es docente- investigador y es también de mayor peso a la hora de concursar, la docencia respecto de la investigación, se torna, en la mayoría de los casos, como una actividad secundaria, marginal, cuando en realidad es la esencia de la vida universitaria, la que impulsa la generación de nuevos conocimientos.

El autor Zabalza (2003) afirma que se abren grandes posibilidades de encuentro entre docencia e investigación

...si se hacen coincidir ambos elementos, investigación y docencia, en un tipo de actuaciones que tengan por objeto de análisis la propia docencia: *reflexionar* sobre la docencia (en el sentido de analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado), *investigar* sobre la docencia (someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos), *publicar* sobre la docencia (presentar dossiers e informes sobre las distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria) (Zabalza, 2003, p. 160).<sup>7</sup>

Es un planteo que indiscutiblemente enriquece a ambas funciones, las nutre y zanjaría la distancia.

Por otra parte, en el ámbito universitario, se torna indispensable una adecuada *gestión*, aspecto que alude tanto a cuestiones administrativas como académicas. Es menester aclarar como aproximación al término *gestión*, que se vincula con *management*, término de origen anglosajón, que traducido al castellano implica dirección, organización y gerencia, entre otros. *Cuando se alude a gestión educativa, se refiere a la aplicación de los principios generales de la administración y la gestión al campo específico de la educación.*

---

<sup>7</sup> Zabalza, M.A.2003.La enseñanza universitaria. España. Narcea

Gestión es un término que abarca muchas dimensiones, entre las que se destaca la dimensión participativa que alude a la actividad de actores colectivos y no meramente individuales. Es un concepto que ha sufrido modificaciones a lo largo de las últimas décadas, según los cambios socio-político-culturales-económicos que se fueron produciendo en el mundo. Así fue transitando desde una concepción clásica que respondía a la *escuela burocrática, científica, racional*, modelo cerrado, a un enfoque humanista donde se prioriza al ser humano, a las relaciones que se establecen, al *sistema natural*, que responde a un modelo abierto; luego surge un enfoque basado en los *círculos de calidad*, que también es un sistema abierto, participativo, que se centraliza en los procesos problemáticos, analiza las variables situacionales que inciden y propone un seguimiento procesual (no abandonar el proceso, porque ello tiene un costo); por último, el enfoque posicionado en el paradigma de la complejidad, *el culturalista*, que entiende a la organización como un sistema holístico de interacción mutua, que desde un marco cultural privilegia la mirada crítica.

Si bien el concepto de gestión, como ya se dijo, nos remite en sus orígenes al ámbito de la administración, sobre todo empresarial, fue evolucionando e incorporando nuevos enfoques con el aporte de otras disciplinas, e incursionó en otras instituciones sociales, tales como las educativas, en las cuales se puede afirmar que tiene que ver con el gobierno, pues está íntimamente vinculado a una adecuada integración entre lo técnico y lo político (Gvirtz, 2011).

La gestión en materia educativa estuvo ligada, históricamente, a las cuestiones burocráticas y administrativas, a un enfoque de marcado control y a una concepción eminentemente técnica. Hoy la mirada es más amplia, se refiere, al modo de encarar los conflictos, a la toma de decisiones, a generar condiciones adecuadas de participación, buscar estrategias superadoras que no serán definitivas, sino que estarán en constante revisión. En esta nueva concepción dinámica incide mucho el posicionamiento ante el poder; pero implica también saber gestionar los conocimientos tanto dentro de la propia universidad, como fuera de ella. Este último aspecto está íntimamente vinculado al modo de articulación que la universidad establezca con la sociedad, con la economía, con el estado (Pérez Lindo, 2005), como así también a la relación que entable con otras universidades, tanto a nivel nacional como internacional.

## 7 DIMENSIÓN PERSONAL

Los planteos hasta aquí realizados son algunos de los que cuadran dentro de la *dimensión profesional*, que es una de las dimensiones constitutivas de la identidad docente.



Respecto de la *dimensión personal*, es importante el grado de satisfacción que produce la tarea que se realiza, el estímulo que representa para el trayecto de cada uno. Se impone reflexionar: si resulta gratificante, si implica compromiso este quehacer considerado sustantivo dentro del área profesional, o antes bien, si es una obligación, una tarea impuesta considerada irrelevante, secundaria, en la vida profesional. Estas cuestiones reflejan el posicionamiento del propio docente, ponen en juego su escala axiológica e inciden indiscutiblemente en su relación con el conocimiento y la propuesta pedagógica. Es indispensable tener claro el lugar que ocupa la docencia en la vida profesional de quien la asume, y en pos de qué proyecto personal lo hace.

Sin lugar a dudas, en la medida que logre canalizar su proyecto personal a través de las instituciones que transita, optimizará su desempeño. Un clima institucional ameno, servirá de estímulo y se verá reflejado en el mejor rendimiento académico.

Estas reflexiones permitirán que se vaya conformando la biografía profesional, hecho que redundará en afianzar la *dimensión personal*, en pos de colaborar con la construcción de la borrosa identidad docente.

Al decir de Josefina Semillán de Dartiguelongue, depende del posicionamiento que adopte el docente al ingresar a una clase, el aula puede transformarse en un lugar de encuentro o en un lugar de enfrentamiento; de diálogo constructivo, de intercambio que estimula la participación o bien de control, donde impera una pedagogía de la dependencia, en la cual hay uno que sabe y vuelca esos saberes, sobre otros que silenciosamente escuchan o presencian.

## 8 DIMENSIÓN LABORAL

En lo que se refiere a la *dimensión laboral*, se puede afirmar que la docencia en realidad es un trabajo, no sólo una vocación, pero con características muy particulares. Es un trabajo que implica cumplir múltiples funciones, que varían según los contextos, en los cuales interactúan diversos elementos de diferentes maneras; por otra parte, se plantean en el desempeño de la actividad simultaneidad de situaciones que requieren respuestas inmediatas, las tareas no siempre están claramente estipuladas, ni repartidas en forma equitativa; además, los horarios son más flexibles que en otros trabajos. En fin, evidentemente, esta dimensión ofrece particularidades que impide que sea analizable bajo los cánones de la lógica eminentemente racional y de dispositivos técnicos.

Es menester esclarecer derechos y obligaciones que competen a este trabajo atípico, que hoy demanda nuevas exigencias, nuevas competencias, nuevas tareas, aún no reconocidas. Es una deuda pendiente y que atenta contra su jerarquización.

Los aspectos mencionados son constitutivos de la *identidad docente* que no es asumida con claridad por los profesionales involucrados. Se impone revisarlos, reflexionar profundamente sobre ellos para afianzar el perfil del docente universitario. Sobre todo en la Argentina, donde aquel está impregnado de una matriz de origen que lo condiciona. Tal como afirman Dicker, G. y Terigi, F. "...hay concepciones que han predominado históricamente en la conceptualización de la tarea como configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos", (2003 p 110)<sup>8</sup>; tal el caso del enfoque práctico-artesanal que se basa en el conocimiento experto de quien asume el rol y en la concepción de que se aprende a ser docente, enseñando.

La formación de los docentes en general, vale decir, de los distintos niveles del sistema educativo, respondió a la matriz propia de la sociedad moderna. Es en el S. XIX cuando comenzó un proceso de institucionalización de la formación docente vinculada, no sólo a lo pedagógico, sino fundamentalmente a lo político. Fue sustantivo, para los estados liberales del S. XIX, garantizar, a través de la educación sistematizada, la formación de ciudadanos. De allí que se requería un nuevo cuerpo de especialistas que cuidaran de dicha formación.

El cuerpo docente se tornó pieza clave para lograr la integración y cohesión social. Fue uno de los principales mecanismos de consolidación del estado, y parte sustantiva de la maquinaria educativa, de ahí que su formación estuviera signada originariamente por una *matriz de carácter disciplinador-normalizador*, respondiendo a la llamada tradición normalizadora. Los conocimientos eran transmitidos en espacios institucionalizados, en los cuales los docentes ejercían sus prácticas basadas en una legalidad pedagógica que otorgaba el sistema y que los habilitaba para encarar a los alumnos bajo un modelo disciplinar, siendo el docente la única voz autorizada para impartir conocimientos.

Otra matriz de peso, fue la *matriz de la tradición técnica* que concibió a los docentes como técnicos capaces de ejecutar estrategias didácticas para aplicar a los conocimientos prescriptos. El docente debía lograr transformar el conocimiento experto en competencias comportamentales. El impacto de esta tradición sobre las prácticas y la formación ha sido enorme. Jugó un papel importante la planificación que impuso una nueva lógica en materia educativa, merced a la cual se instalaron temas como el control del aprendizaje, la evaluación objetiva del rendimiento, la instrucción programada, la enseñanza audiovisual, etc. Por último, se puede mencionar la *matriz academicista*, la cual estuvo centrada en el dominio que los docentes tuvieran sobre la asignatura. La

---

<sup>8</sup> Dicker y Terigi.2003. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós Argentina.

solvencia que demostrara en el manejo de los temas, alcanzaba para el desempeño del rol. Se priorizó la transmisión de los contenidos.

Estas son tradiciones que aún pesan, más allá del momento histórico en que fueron acuñadas. En las prácticas docentes estas matrices siguen vigentes, aparecen entrelazadas, y nutren con diferentes niveles de incidencia el rol docente aún en nuestros días.

No escapa a este planteo la docencia universitaria. En este nivel se reflejó con mayor intensidad la matriz *academista*, que impregnó el rol, caracterizado por clases magistrales, que apuntaban más a una demostración de dominio de saberes, que a un proceso de aprendizaje. Ganaba prestigio la figura docente, cuando el manejo solvente de los contenidos le permitía esgrimir con firmeza la palabra. Eran disertaciones unidireccionales, en clases sumamente pasivas.

En la actualidad se propicia revertir estas tradiciones o matrices para enfatizar en un enfoque hermenéutico- reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva; en la convicción de que es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios conflictivos, y que demanda, más allá del conocimiento experto, la flexibilidad para trabajar con el conocimiento emergente que surge en el propio contexto, que supera los escenarios prefigurados, fijos, congelados en una estructura estática.

Es por ello que este enfoque requiere una revisión crítica y continua de las prácticas docentes, de las relaciones de poder en la institución y en la propia aula, y más aún, de los vínculos que genera. El rol requiere que se asuman otras tareas que superen la transmisión de contenidos académicos, hacia la construcción de nuevas competencias y capacidades que serán básicas para que el alumno pueda aprender, construir y gestionar el conocimiento. Como así también variar el eje que tradicionalmente estuvo centrado en la enseñanza, hacia el proceso de aprendizaje. El desempeño docente necesita nuevas herramientas, nuevos enfoques, nuevas didácticas, nuevos sustentos teóricos, y la adquisición de nuevas miradas que le permitan colaborar con la resolución de problemas y la mejora de los contextos sociales. Vale decir asumir nuevos posicionamientos respecto del rol.

Hoy los docentes universitarios reciben en sus aulas alumnos egresados de escuelas secundarias generalmente signados por marcadas carencias formativas, acceden sectores que décadas atrás estaban excluidos de este nivel, merced a la masificación de la universidad, con lo cual la población universitaria cambió sus características, lo que impacta en las formas de producción y transmisión de conocimientos, y en el proceso de aprendizaje. Las universidades deberán implementar estrategias y agudizar los recursos para evitar la deserción y repitencia que todavía la afecta.

Son retos importantes a los cuales, es menester darles respuesta, pero para ello se requiere una idónea formación que permita afrontarlos con solvencia, empatía y estableciendo los vínculos necesarios que generen confianza en que una opción diferente es posible.

Cuestión que se observa en el documento de la Unesco de 1998, en el preámbulo del documento elaborado en ocasión de la “Conferencia Mundial sobre la educación superior”:

“En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”. (UNESCO, 1998. P.1)<sup>9</sup>

El citado texto evidencia la necesidad de tener claro a qué tipo de formación se apunta y en pos de qué concepción de enseñanza, dentro de la cual se incluye el concepto de competencias. Cabe destacar que es una temática compleja, dado que hay modelos vigentes variados que nos hablan de distintas vías de aproximación al conocimiento de cómo enseñar (Zabalza, 2003, pp 67-68).

Así encontramos la *vía empírica y artesanal*, basada en la experiencia, según la cual se conoce la enseñanza a través del propio desempeño docente. Como este enfoque depende del tránsito realizado por las aulas universitarias, surge una amplia variedad de miradas sobre qué es la enseñanza. Es una concepción más intuitiva que sistemática.

Otra vía es la de *aproximación profesional al conocimiento*, la cual requiere una formación específica, un abordaje más sistemático, basado en recursos metodológicos que le permiten recolección, análisis e interpretación de los datos, en pos de una práctica analizada, “se sabe qué hacer y por qué hacerlo” (Zabalza, 2003), lo cual se traduce en una competencia profesional, nutrida de elementos teóricos y prácticos. Esta vía colabora con optimizar la enseñanza desde el rol docente asumido.

Y una tercera vía es la *aproximación técnica especializada*, a cargo de especialistas e investigadores que abordan los factores implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con rigurosidad y precisión.

De las vías señaladas, es la segunda la que implica una *competencia profesional* propia de quienes ejercen, dado que requiere un conocimiento profesional de la docencia. Ésta considera propicio que los profesores expongan su propia opinión, pero basada en

---

<sup>9</sup> Unesco. 1998. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Disponible en: [http://www.unesco.org/educarion/educpro/wche/declatation\\_spa.htm](http://www.unesco.org/educarion/educpro/wche/declatation_spa.htm)

datos y análisis sistemáticos de los fenómenos, conocer la teoría y la práctica con cierta profundidad, entendiendo que ambas se nutren mutuamente. En este sentido, Zabalza (2003) afirma:

“La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Y así el circuito práctica-teoría-práctica por el que se construye el conocimiento didáctico, se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad *enseñanza*.” (p. 70)<sup>10</sup>

Asumiendo la enseñanza desde el punto de vista *profesional*, se impone reflexionar acerca de cuáles son las competencias pertinentes para este perfil docente. Tarea ardua y difícil, dado que no hay criterio unívoco al respecto. Es un tema no resuelto. Hay muchas definiciones sobre competencias. Hay varios trabajos de diferentes autores que las analizan y catalogan. Zabalza (2003 p.70) entiende el concepto de competencia “como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”. Este es un concepto amplio, abarcativo, por lo cual es válido para todas las actividades humanas. No es específico para el rol docente.

Las competencias se pueden dividir en dos tipos: *las genéricas*, que son independientes del área de estudios. Son válidas para cualquier tipo de profesión. Y las competencias *específicas*, que son propias de cada área temática.

Desde luego que según sea la actividad a desarrollar, serán las competencias exigidas, que a medida que se especifica la tarea, se desglosan en competencias más específicas.

Aplicado el concepto a la formación docente, las competencias se deberían desglosar en unidades de competencias más específicas, dado que la docencia universitaria se nutre de un conjunto de ellas, sustentadas en conocimientos teóricos, combinados con la práctica.

Zabalza (2003. p.72) menciona las siguientes competencias para el profesor del nivel superior:

1. Planificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
4. Manejar nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.

<sup>10</sup> Zabalza, M.A. 2003. Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea. España

7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Luego, concluye el autor: “La docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado con la práctica” (p. 71).<sup>11</sup>

El propio Zabalza aduce que su trabajo es un pequeño aporte, que no se agota en estas competencias, pero que puede ser de utilidad para el análisis de la función de los docentes universitarios.

Otra mirada ofrece Escudero Muñoz (como citan Gutiérrez Porlan, I. y Prendes Espinosa, M.P. en “Modelo de análisis de las competencias TIC del profesorado universitario”. 2006), quien trabaja en forma más precisa las competencias docentes, y las entiende como “el conjunto de valores, compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo, formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas, habrían de adquirir y en las que crecer, para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos.” (p.9)<sup>12</sup>

El autor contempla aspectos que son constitutivos del posicionamiento docente. Se refiere a valores, creencias y compromisos, que indudablemente definen la actitud de quien ejerce la docencia. Además, incorpora tanto el aspecto individual, la formación personal, como el aspecto colectivo, en directa alusión al trabajo mancomunado que es menester realizar en toda institución educativa. En fin, el interjuego de las *actitudes*, los *conocimientos* y las *relaciones dentro de la institución*, conformarán un conjunto de competencias que colaborarán con el perfil de un *docente competente*.

Es de destacar que, al hablar de competencia aquí, se supera el enfoque estrictamente instrumental y técnica, que la vinculaba con al mundo laboral, para aludir más precisamente a la interrelación de los aspectos arriba mencionados.

Las autoras Isabel Gutiérrez Porlán y M. Paz Prendes Espinosa afirman:

“que a la hora de hablar de competencias docentes hemos de hacer alusión fundamentalmente a tres tipos de aspectos: actitudes, conocimientos y relaciones con los miembros de la institución. Cada uno de estos aspectos y la relación entre ellos nos darán un conjunto de competencias que determinarán aquello que entendemos por un docente competente para el ejercicio de su profesión”<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Zabalza, M.A.2003. Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea. España (p.71/72)

<sup>12</sup> Escudero Muñoz 2008. Las competencias profesionales y la formación universitaria, posibilidades y riesgos. Red .U. Revista de Docencia Universitaria número monográfico II.Formación centrada en competencias.

<sup>13</sup> Gutierrez Porlan y Prendes, P. 2006 Modelo de análisis de las competencias TIC del profesorado universitario.

La autora Edith Litwin (2013) aborda el concepto de competencia docente y destaca las siguientes:

- a) Competencias relacionadas con el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Competencias relacionadas con las relaciones interpersonales y la colaboración.
- c) Competencias relacionadas con la reflexión sobre la propia práctica.

Es una temática que tiene múltiples aristas y sobre la cual hay enjundioso material, Solo se mencionaron algunos aspectos, a los efectos del presente trabajo, los cuales no agotan en absoluto su abordaje, sobre todo siendo un tema que en estos momentos está en franco proceso de discusión. Se ha instalado el debate en Europa, sobre todo a través del controvertido Plan Bolonia, que es una propuesta de adaptación y unificación de criterios educativos a nivel universitario en todos los centros europeos, que enfatiza en un cambio del modelo de enseñanza universitaria tradicional, hacia un modelo pedagógico basado en la formación de competencias.

El intento de integración se concreta a través del proyecto Tuning, que aspira a crear en Europa un área de educación superior integrada. Dicho Proyecto, apuesta a un desarrollo de competencias de los futuros profesionales en términos de competencias generales y específicas, a las que se refiere así:

*Competencias generales:* las competencias generales son aquellas transferibles y comunes a cualquier perfil profesional. Se subdividen a su vez en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias son necesarias para el desempeño de la vida en general, aunque en función de la profesión en la que se den requerirá una mayor intensidad en unas que en otras.

*Competencias específicas:* las competencias específicas, como su propio nombre lo indica, son aquellas que son propias a cualquier perfil profesional por lo que otorgan identidad y consistencia a cualquier profesión. (Muñoz, 2011, p. 4)

A su vez, éstas pueden subdividirse según diferentes criterios. Como se dijo, hay múltiples enfoques sobre el concepto. El aludido Proyecto Tuning impulsa cambios y mejoras en el nivel universitario con el objetivo de unificar criterios educativos en los centros universitarios europeos. Es una promesa que asumieron 29 países europeos, para reformar las estructuras de los sistemas de educación superior de forma convergente, en pos de lograr la integración de la educación superior europea. Incluye importantes reformas curriculares y de metodologías docentes.

Este plan propicia un nuevo modelo educativo. Plantea un modelo pedagógico basado en la formación de competencias, en el cual varía el rol del alumno y del docente. El

primero será el eje del proceso, adquirirá un papel activo; y el segundo, deberá incorporar al dictado de clases cuestiones que le permitan un acompañamiento constante del alumno. Demanda un docente que asuma el aprendizaje activo, la evaluación continua, las tutorías académicas, un criterio de evaluación que le permita ponderar la adquisición de competencias genéricas y específicas que faciliten el acceso al campo laboral; descentrado en su figura y capaz de establecer fluidos canales de comunicación con los estudiantes y de incorporar otras modalidades más prácticas, alejadas de las clases magistrales tradicionales, lo cual requiere un sustento formativo diferente. El profesor se convertirá en el gran facilitador, asesor científico y metodológico, que brindará a los estudiantes los recursos, métodos, herramientas, información, que generará espacios de diálogo, incentivando el compromiso y el placer por aprender.

Esto implica, tanto para los alumnos como para los docentes, la adquisición de nuevas competencias que permitan efectivizar la propuesta. Representa una propuesta más flexible, dado que propicia un sistema de créditos, que permita un tránsito fluido de los alumnos por los distintos centros educativos europeos, ya que se intenta crear puentes entre las universidades.

En las universidades, durante décadas, predominó el diseño de modelos por objetivos, basado en el logro de determinados aprendizajes y bajo estrictas condiciones de control y regulación. Este modelo, a pesar de ser muy cuestionado, se prolongó en el tiempo. Hoy, como ya se dijo, se instaló el tema de las competencias profesionales que intenta ser una propuesta superadora, pero en muchos aspectos se asemeja al modelo de diseño por objetivos en cuanto que las competencias describen qué es lo que se espera que lleguen a aprender los estudiantes de una titulación, son el estandarte del cacareado giro que ha de darse desde el foco en la enseñanza al foco en el aprendizaje desde un esquema medios-fines, con un riesgo claro de minimizar los contenidos o entenderlos como algo instrumental (...) cabe plantear no obstante la duda de si, apariencias aparte, las competencias quieren resucitar los viejos objetivos, aunque con un lenguaje que los camufla o (...) son algo diferente (...) con criterios, prácticas sustantivamente diferentes a las del modelo de diseño en base a objetivos precisos, conductuales, jerárquicos, -fácilmente evaluables, según los cuales los contenidos educativos o son desdeñables o tienen tan solo valor instrumental-. (Escudero Muñoz, 2008)

Todo proceso de cambio o intento de reforma no se produce en el vacío, sino dentro de un escenario que de alguna manera lo estimula y propicia merced a que responde a intereses económico políticos. De allí que esta propuesta surgió en el auge del neoliberalismo, con marcada participación del mercado, a tal punto que conceptos



propios de esa área (el mercado) incursionaron en el campo pedagógico. Y el término competencia se identificó con un marcado carácter instrumental, muy vinculado al plano laboral y a logros conductuales. Es un tema que merece reflexión.

Cabe aclarar que se consideró inevitable hacer alusión al Plan Bolonia y al Proyecto Tuning, que se instalaron como temas de debate en principio en Europa, y luego trascendió a América Latina. Sin embargo, es menester tener en cuenta que es complejo aludir a los procesos de aprendizaje y a las propuestas de diseño de los mismos basados en competencias. Sobre todo, cuando tal modelo carece de sólida fundamentación teórica y aún está en continua revisión.

El plan aparece como una propuesta interesante, ya que da fluidez a la educación superior, en el sentido de intercambio, al ser compatibles los programas de estudio, por lo que se logra una mayor integración de la educación superior, mayor nivel de convergencia, facilita el tránsito de los alumnos merced a un sistema de créditos, se revisan estructuras y contenidos de estudio; y como parte de la metodología, introdujo el concepto de resultado de aprendizajes y competencias para las distintas áreas, entre otras cuestiones. Sin embargo, aún se sigue debatiendo acerca de cuál es (o debería ser) el núcleo de las competencias, cómo articular los niveles y programas a través de las redes europeas, etc. Aunque el planteo sustantivo que subyace es si esta reforma es en pos de optimizar la educación superior para tornarla más equitativa o, en realidad, la propuesta encubre la idea de que la educación superior sea funcional a la política neoliberal imperante.

## 9 AMÉRICA LATINA

El Proyecto Tuning trascendió a América Latina, donde se realizaron cuatro reuniones. Argentina fue sede de la primera efectuada en el año 2005, de la cual participaron 20 universidades argentinas. En este primer encuentro se elaboraron las listas de competencias genéricas que fueron debatidas. En el segundo, realizado en Brasil (2005), se analizaron y se definieron las competencias. En el tercero, realizado en San José de Costa Rica (2006), se presentaron y discutieron los informes; y en el cuarto, en Bélgica (2006), luego de estos encuentros se sustentaron las competencias específicas de los grupos profesionales que aún no lo habían hecho (Tuning-América Latina, 2007).

En pos de estos debates, las políticas universitarias argentinas propusieron un sistema de educación superior articulado, de tal manera que los alumnos vieran facilitado su tránsito por las instituciones de nivel superior universitario. Esto se vio reflejado en el "Proyecto de Apoyo a la articulación de la Educación Superior en las Universidades Nacionales", creado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología argentino, en

agosto del 2002, cuyo objetivo principal fue facilitar a las universidades nacionales la constitución de ámbitos de reflexión y de exploración de iniciativas de articulación de la educación superior a partir de reformulaciones de tipo curriculares por ciclos de familias de carreras, que posibilitaran el tránsito de los estudiantes y contribuyeran a la organización, coherencia e integración del nivel universitario.

Este aspecto, acerca de la necesidad de articulación de la educación superior, fue destacado por la CONEAU, que en diferentes documentos, afirma que hay insuficiente articulación académica entre las facultades que tienen contenidos equivalentes en las disciplinas básicas. Dicha articulación, facilitaría las transferencias de los alumnos entre carreras, de modo tal, que éstas superen el carácter cerrado, de compartimentos estancos que hoy las caracteriza.

Dicha sugerencia la realiza en pos de estimular las iniciativas de articulación transversal de los componentes básicos comunes a muchas carreras, lo cual favorecería la coherencia interna del curriculum, la colaboración interdisciplinar y también fomentaría el aprovechamiento de recursos humanos y materiales.

Argentina, a partir de estos planteos, también se involucró en las tendencias internacionales de una formación universitaria profesional basada en competencias, interdisciplinariedad, articulación y trabajo autónomo del estudiante. Pero estas tendencias no forman parte relevante de la organización y práctica universitaria, pues la mayoría de las universidades aún responden a un modelo tradicional. Muchas universidades aún están divididas por facultades y dentro de ellas por carreras, que ofrecen conocimientos fragmentados tendientes a formar buenos especialistas en las distintas disciplinas. Estas carreras están a cargo de docentes que la mayoría de las veces se limitan a dictar “su materia”, como se puede observar en el trabajo de los Investigadores del CONICET sobre la enseñanza en el nivel universitario (Borgobello, A, Peralta, N y Roselli, N 2000)

La implementación de un modelo universitario basado en competencias requiere cambios sustantivos. Representa el reto de establecer las competencias propias de cada titulación, inculcarlas al estudiante y evaluarlas. Lo que implica replantear el currículo, la didáctica, la evaluación, un cambio en las concepciones y prácticas tanto de los profesores como de los estudiantes. O sea, una transformación de las actuales estructuras.

En la nueva propuesta, basada en las teorías del aprendizaje significativo, en aprender a aprender, el centro es el alumno. El alumnado se torna protagonista, es quien pasa de ser receptor de conocimientos a jugar un papel fundamental en el desarrollo de sus competencias. Esto representa un significativo reto para el profesorado.

En las últimas décadas, las políticas universitarias de la región dieron un profundo giro en su orientación, ya que se revisó y cuestionó lo acontecido durante la década de

los 90, época de auge del periodo neoliberal, marcada por la influencia del mercado. Se comenzó a entender a la educación superior como un bien público y social, de marcada responsabilidad de los estados. En Argentina, se multiplicaron las universidades que asumieron estructuras diferentes, distintos modelos curriculares, que conviven con modelos tradicionales muy arraigados en nuestras universidades.

Es obvio que América Latina y Argentina en particular no son indiferentes a tal problemática y buscan de alguna manera la integración de la educación superior de la región, sobre todo en lo atinente a la formación de los profesores universitarios. El tema ocupa un lugar central en los distintos escenarios y evidentemente se están gestando propuestas integradoras en pos de su profesionalización

## 10 REFLEXIÓN FINAL

La problemática de la formación del docente universitario es un tema que aún no fue resuelto con claridad y es motivo de constante debate. Es indiscutible que un profesional universitario egresado de carreras no pedagógicas, requiere una formación complementaria para ejercer la docencia en las aulas universitarias.

Por otro lado, evidentemente las universidades fueron mutando a lo largo del tiempo y hoy están inmersas en los escenarios de la complejidad, pero en muchos casos, con características que responden a modelos convencionales que aún perduran.

Así mismo el conocimiento dejó de serles exclusivo y se filtra por todas las hendiduras que las sociedades del conocimiento ofrecen, lo cual obliga necesariamente a que sean repensadas.

Se deberá apuntar a una universidad abierta, que establezca vínculos internos y externos que le permitan un fluido y enriquecedor intercambio, flexible, sensible a los cambios sociales, respetuosa de la diversidad del alumnado que hoy ingresa a ella.

En fin, una universidad acorde a las demandas del SXXI.

Respecto de la formación de los profesores universitarios no hay unidad de criterios, pero es indudable que debe poseer competencias que lo habiliten a transitar estos sinuosos senderos que ofrece la realidad actual, aún no están claramente definidas y es por ello que son materia de análisis y debates que apuntan a optimizar el desempeño, realizar un uso adecuado de las estrategias, de los recursos didácticos pertinentes, entablar vínculos que le permitan facilitar el proceso de aprendizaje.

Es paradójico observar en nuestro país, Argentina, que sea exigencia poseer título habilitante en todos los niveles del sistema educativo previos al universitario, pero en éste, alcanza con poseer el título profesional de la carrera de grado para ser docente.

Generalmente quien sigue el profesorado lo hace por inquietud personal o estímulo institucional, merced a que hay un vacío legal al respecto, o sea, no es una exigencia que figure en la Ley de Educación Superior

Quien ejerce en las aulas universitarias, tendría que adquirir una clara identidad sobre el rol que encierra una marcada complejidad y que muchas veces es asumido como una tarea más, que le permite cierto lustre y prestigio en su ámbito profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. L. 2008. Investigación y formación docente. Disponible en: [isfdarienti-ers.infed.edu.ar>biblioteca-virtual>upload](http://isfdarienti-ers.infed.edu.ar/biblioteca-virtual/upload).

Adelman, C. et al. 2002. Nuevas miradas sobre la universidad. Buenos Aires. Edutref.

Bauman, Z. 2011. Daños colaterales. Introducción. Buenos Aires. FCE.

Bernheim, C. Tünerman. 2011. La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección inaugural del año académico 2011. Nicaragua. Universidad Centroamericana Managua.

Camilloni, A. 2019. Los desafíos contemporáneos de la educación superior. Disponible en: <https://unr.edu.ar/noticia/13431/los-desafios-contemporaneos-de-la-educacion-superior>

Camilloni, A. 2013. Los desafíos de la enseñanza superior. Entrevista concedida a la Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina Disponible en: <https://unr.edu.ar/noticia/13431/los-desafios-contemporaneos-de-la-educacion-superior>

Castells, M. 2005. Nombres del pensamiento social. Cap. La tercera revolución y el capitalismo informacional, Argentina. Ediciones del Signo. Disponible en: <https://www.marcialpons.es/libros/nombres-del-pensamiento-social/9789871074181/>

Cullen, P. 2010. Universidades para el SXXI. Buenos Aires. UTN.

Davini, C. (2005). La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Dias Sobrinho (2003). Avaliação Superior. Regulação e emancipação. En Da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Año 8, 8.

Dicker y Terigi. 2003. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.

Egaña, C.M. y Morin, E. 2004. La humanidad compleja. En: Fernández, M. (comp.) Nombres del pensamiento social. Miradas contemporáneas del mundo que viene. Buenos Aires. Signos. Colección Polemos.

Escudero Muñoz, M.A. Vicerrectorado de estudios. Unidad de Innovación Proyecto de Acreditación de competencias TIC del alumnado de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://www.um.es/innovacion/wp-content/uploads/2011/03/>

Escudero, J.M. 2008. Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II. Formación centrada en competencias (II). Disponible en: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2).

Fernández Lamarra, N. 2007. Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Buenos Aires. Edutref.

- Gutierrez Porlan y Prendes, P. 2006. Modelo de análisis de las competencias TIC del profesorado universitario. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3737774>
- Lewkowicz, I y Corea, C. 2007. Pedagogía del aburrido. Buenos Aires. Paidós Educador.
- Najmanovich, D. 2005. El juego de los vínculos. Buenos Aires. Biblos.
- Palamidessi, M.; Suasnabar, C, Galarza, D. 2007. Educación, conocimiento y política. Buenos Aires. Flacso Manantial.
- Pérez Lindo, A. 1985. Universidad, política y sociedad. Buenos Aires. Eudeba.
- Pérez Lindo, A. 2003. Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional. Buenos Aires. Biblos.
- Prendes Espinoza, M.P.(Dir) 2010. Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas. Programa de Estudio y Análisis. Informe del proyecto EA 2009-0133 de la Secretaría de Estado de Universidades. Disponible en: <http://www.um.es/competenciatic>
- Recalde, A. 2007. Universidad y liberación nacional. Buenos Aires. Nuevos Tiempos.
- Ruiz, A. 2000. El SXXI y el papel de la universidad. Editorial de la Univ. de Costa Rica.
- Saénz Quesada, M. 2012. La Argentina. Historia del país y de su gente. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Sancho Gil, Ma Juana. 2001. Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. Educar 2001 N° 28. Barcelona. Disponible en: <https://www.racco.cat/index.php/Educar/article/view/20742>
- Sigal, V.; Dávila, M. 2005. La educación superior no universitaria. Buenos Aires. SXXI.
- Tedesco, J.C. 2003. La educación en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: S XXI. Disponible en: [terras.edu.ar/biblioteca/4/4HEAL\\_Tedesco\\_1\\_Unidad\\_3.pdf](https://terras.edu.ar/biblioteca/4/4HEAL_Tedesco_1_Unidad_3.pdf)
- Unesco. (1998). Conferencia Mundial sobre la educación superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el S XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Disponible en: [unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000116345\\_sp](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_sp)
- Zabalza, M. A. 2003. Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea. España.
- Zabalza, M.A. 2003. La enseñanza universitaria. Narcea. España.

## SOBRE A ORGANIZADORA

**Paula Arcoverde Cavalcanti** - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública”.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Actitudes ambientales 153, 164

Aprendizagem 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 53, 57, 67, 68, 70, 72, 87, 88, 102, 119, 120, 124, 125, 126, 128, 247, 259, 261, 262, 264, 266, 274, 276

Arte 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 43, 107, 147, 278

Assiduidade 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 87

Autocuidado 259, 263, 266

### C

Calidad 43, 110, 129, 155, 158, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 198, 199, 200, 201, 203, 252, 255, 284, 290, 293, 305, 310, 311, 312, 318, 319, 321, 322, 332, 334

Chile 163, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 218, 219

Ciclos 37, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 200, 298, 303, 309,

Cinema 1, 2, 6, 8, 9

Citas 130

Competencias 11, 14, 20, 21, 160, 163, 169, 170, 175, 182, 200, 201, 205, 207, 223, 281, 282, 288, 289, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 315

Conciencia Ambiental 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Cuidador 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268

Currículo 2, 10, 32, 102, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 187, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 279, 303

### D

Democratização do ensino 118, 119, 120

Desmercantilizador 194

Deterioro Ambiental 153, 154, 155, 156

Dialogismo 55, 57, 58, 59, 61, 62, 66

Direito à educação 93, 96, 104, 107

Discapacidad 165, 166, 167, 168, 169, 175, 179, 186

Discurso 55, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 94, 96, 101, 102, 103, 114, 133, 192, 196, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 333, 337, 343

Dispositivos 103, 106, 110, 231, 287, 294, 315, 324

Diversidade 24, 37, 124, 125, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279

## E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 63, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 196, 221, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 323

Educação de adultos 73, 74, 75, 90, 91

Educação infantil 3, 6, 29, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 127

Educación 13, 14, 15, 20, 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 129, 130, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 206, 210, 211, 215, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 237, 239, 241, 247, 249, 250, 258, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 292, 295, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 340, 342, 343, 345

Educación ambiental 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164

Educación superior 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 140, 142, 164, 239, 249, 250, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 318, 319, 320, 321, 336

Enseñanza 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 111, 112, 140, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 156, 157, 170, 171, 172, 180, 187, 194, 198, 200, 201, 205, 208, 217, 220, 221, 224, 225, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 246, 247, 282, 288, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 335, 336, 340, 344

Ensino fundamental 78, 87, 92, 98, 99, 101, 106, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128

Ensino superior 33, 34, 35, 36, 38, 43, 44, 78, 105

Enunciação 55, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 72

Estado-Nación 220, 221, 223, 283

Estratégias 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 53, 66, 68, 86, 88, 96, 99, 261, 273, 274



Estudiantes 15, 130, 132, 134, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 190, 194, 195, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 289, 301, 303, 311, 313, 316, 318, 319, 320, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344

Estudios de Máster 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 257

Exclusión 165, 166, 167, 183, 185, 222

Experiencia en proyectos 145

## F

Formação 1, 2, 5, 6, 9, 10, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 41, 42, 43, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 70, 71, 72, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 221, 261, 262, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 323, 324

Formação continuada 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 70, 71, 72, 107,

Formação de professoras 1

Formação inicial de professores 93, 105

Formación 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 108, 110, 111, 115, 116, 117, 130, 132, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 152, 154, 156, 157, 159, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 233, 236, 237, 239, 246, 247, 250, 255, 280, 281, 283, 284, 288, 289, 290, 295, 297, 298, 299, 300, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 319, 321, 322, 324, 325, 327, 328, 330, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Formación docente 108, 110, 111, 115, 116, 144, 145, 146, 149, 152, 198, 201, 202, 205, 228, 230, 239, 246, 280, 295, 298, 305, 307, 310, 317, 319, 336, 338, 343

Formación docente universitaria 108, 280, 319

Formación inicial 152, 198, 199, 204, 217, 218, 237, 239

Funcionários públicos 270, 272, 277

## G

Gênero 3, 9, 55, 63, 67, 68, 70, 125, 274

Gestores municipais 22, 23, 24, 27, 28, 30

Globalização 270, 271

## H

Historia regional 220, 221, 222, 234

## I

Identidad 13, 113, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 234, 236, 243, 244, 251, 280, 281, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 300, 305, 324, 334, 337, 340, 342, 345

Identidad del profesor universitario 280, 281, 287

Identidad docente 198, 200, 204, 205, 207, 217, 218, 219, 228, 236, 288, 290, 293, 294, 295, 337, 340, 345

Inclusión 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 193, 195, 196, 222, 223, 312

Institucionalización 108, 111, 112, 113, 114, 115, 154, 295

Interacción 14, 144, 145, 146, 151, 171, 191, 209, 214, 237, 257, 293, 327

Investigación 15, 16, 19, 20, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 130, 133, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 159, 160, 162, 171, 189, 191, 198, 200, 202, 205, 206, 208, 209, 210, 212, 215, 218, 219, 220, 225, 229, 234, 235, 236, 237, 239, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 317, 318, 320, 322, 324, 325, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Investigación cualitativa 198, 209, 218, 235, 237, 247, 336

## L

Länder 165, 166, 167, 168, 169, 171, 175, 176, 178, 183, 184, 185, 186, 187

Ley de Inclusión Escolar 189, 191, 193, 195

## M

Mercado escolar 189, 196

Método Delphi 248, 249, 251, 252

MOBRAL 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Motivação 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 261

## N

Normalistas 322, 323, 324, 325, 328, 330

Normas APA 130, 140

## O

Organização curricular 118, 119, 120, 121, 274,

## P

Pasantías 19, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152

Perfil 12, 16, 22, 28, 30, 32, 35, 78, 104, 105, 106, 159, 182, 200, 252, 253, 295, 298, 299, 300, 307, 322, 323, 324, 325, 326, 334

Perfil docente universitario 307

Plagio 130, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 142, 143

Pluriculturalidad 221, 225, 234

Políticas educacionais 93, 95, 99, 102, 119, 128

Postgrado 11, 16, 20

Prácticas de enseñanza 237, 238, 239, 240, 246, 316

Procesos de contextualización 237, 240, 241, 242

Profesionalidad 170, 336, 337

Profesorado universitario 239, 298, 299, 306, 307, 309, 310, 321

Professores de educação física 45, 46, 48, 49, 52, 53

Psicoeducação 259, 266

## R

Recursos Naturales 153, 154

Referencias 43, 71, 109, 112, 113, 130, 141, 152, 187, 196, 218, 236, 247, 258, 305, 319, 335,

Residencia 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 217, 227, 239, 246, 256

Revolución 233, 305, 320, 322, 324, 325, 329, 335

## S

Salud 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 193, 212, 322, 326, 327, 334

Sentido 6, 17, 34, 35, 37, 41, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 73, 81, 82, 83, 85, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 113, 114, 119, 126, 128, 171, 191, 192, 201, 206, 209, 210, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 239, 240, 246, 261, 265, 271, 272, 274, 278, 283, 286, 288, 292, 298, 302, 309, 310, 316, 318, 319, 321, 333, 340

Subjetividad 206, 282, 336, 337, 340

## T

Teoria da autodeterminação 46, 47, 49

Transiciones académicas 249, 256

Trayectoria de acceso 249

Tutoría 145, 152

## U

UNDIME 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Universidad 11, 12, 13, 16, 21, 108, 111, 112, 116, 117, 129, 130, 133, 142, 144, 145, 146, 149, 151, 153, 156, 163, 164, 189, 194, 198, 200, 218, 222, 229, 237, 239, 248, 250, 258, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 296, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 335, 336

## V

Vicisitudes 198, 199, 202

Vocación 116, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 216, 217, 218, 281, 289, 290, 294, 329, 339, 341, 343



**EDITORA  
ARTEMIS**