

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ARTES CON MENCIÓN EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN**

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN UNA NUEVA
INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA SUPERIOR: UN ESTUDIO DE LOS TRES
PRIMEROS AÑOS DE LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE
PAMPA - UNIPAMPA.**

Caren Rossi

Rosario
2016

Caren Rossi

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN UNA NUEVA
INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA SUPERIOR: UN ESTUDIO DE LOS TRES
PRIMEROS AÑOS DE LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE
PAMPA - UNIPAMPA.**

Tesis presentada en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario - UNR de Argentina como requisito para la obtención del título de Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación.

Directora: Prof^a. Dr^a. Alzira Elaine Melo Leal
Co-Director: Prof. Dr. Ovide Menin

Rosario

2016

AGRADECIMIENTOS

¡Elaborar una tesis es un desafío! Tanto es así que las palabras de incentivo hacen mucha diferencia en el camino. Las dificultades se presentaron, pero la fe en Dios me dio fuerzas. De todos modos, para llegar aquí y presentar este estudio, tuvo la colaboración de muchas personas, que merecen mi más sincero agradecimiento. No soy capaz de mencionar todos que han contribuido a mi vida personal y profesional. Pero, en este espacio, quiero dar las gracias a los que se hicieron más presentes en el período de construcción de esta tesis y la realización de este sueño:

A Dios,

A mis padres que me dieron la vida y me mostraron el camino,

A mi hermana Katiane, compañera en esta vida,

A mi amor, Paulo Jr., por toda la ayuda y por el compañerismo y paciencia que tuvo en los momentos de angustia que he vivido,

A mi hija, Heloisa, ¡la razón de mi vida!

A los compañeros de trabajo que me animaron,

A la *Consultoria Internacional de Estudios Avanzados* (SENSU) y a la Universidad Nacional de Rosario por la oportunidad de realizar el Curso de Doctorado en Humanidades y Artes con Énfasis en Ciencias de la Educación.,

A la *Universidade Federal do Pampa* por la oportunidad de investigación y por el alejamiento total de mis actividades, para que pudiera completar el Curso,

A los profesores del Curso de Doctorado,

A mi orientadora, Alzira, por la paciencia y dedicación,

A los entrevistados que colaboraron con la investigación.

¡A todos, muchas gracias!

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo comprender cómo se construyó la pedagogía universitaria en la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA* en los tres primeros años de la creación de la Institución. Se desarrolló una investigación con finalidad descriptiva y enfoque cualitativo. Un estudio de caso único. Se inició con un proyecto de investigación. En él se presenta la proposición del estudio, que dividió la pedagogía universitaria en tres categorías y sus elementos constitutivos: La “formación universitaria” (formación integral del estudiante; enseñanza/aprendizaje, investigación y extensión; relación profesor/alumno y formación continua), el “desarrollo profesional docente” (formación docente; saberes de la docencia; valoración profesional; ambiente de trabajo propicio para interacciones y construcción de saberes y trayectoria docente) y la “organización y evaluación institucional” (planificación participativa con objetivos y metas definidos; evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras y ambiente de apoyo y asesoría pedagógica a los profesores universitarios). Para interpretar los resultados se desarrolló la “matriz de posicionamiento de los entrevistados” y la “matriz de análisis documental”, basada en la matriz de efectos de Gil (2009, p.106). También se desarrolló una “combinación de patrón” (Yin, 2010, p.165). Y, el resultado fue considerado positivo, en cada categoría, si al menos el 50% de los elementos analizados, tuvieron como respuesta “sí”. En la segunda fase, se produjo la “preparación”, es decir, la construcción del protocolo del estudio de caso. El investigador se utilizó de la observación de la entrevista y de la investigación documental. Fueron entrevistadas dos personas que eran parte de la Gestión Institucional, y los primeros profesores y alumnos del Campus de Santana do Livramento. El análisis de los datos se dio a través del análisis de contenido, del discurso y de la triangulación. Por último, la Gestión Institucional y los documentos de la Universidad mostraron que *UNIPAMPA* presentó una preocupación con las categorías de la pedagogía universitaria en 2008, 2009 y 2010. Los primeros profesores percibieron la dedicación institucional en las categorías de análisis, a pesar de algunos apuntes hechos. Los estudiantes percibieron preocupación institucional solamente en una de las categorías, que era la “formación universitaria”. El estudio demostró que toda la documentación de la Institución fue construida después de la Ley de Creación de *UNIPAMPA*. La pedagogía universitaria fue construida de manera democrática, en por lo menos tres años, y se basó en una propuesta de educación progresiva. En los primeros años, se proporcionaron seminarios de formación docente (anuales), considerados como momentos de reflexión, construcción e interacción de los servidores. Se creó la CAP, en 2010, con la intención de empezar la implementación pedagógica en la Universidad. Esta Coordinación estaba dividida en: *Divisão de Apoio Pedagógico* y *Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento*. Actuó en los *campi*, a través del trabajo de los servidores Técnicos en Asuntos Educativos. En este contexto, se creó el *Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante – PAAPI, Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior – PADS e o Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino – ProGen)*. Después, CAP pasó a llamarse COORDEP y hubo algunas alteraciones en la estructura de la Coordinación. Así como se creó el NuDE, en cada *campus*. Pero, al fin de este estudio, se entiende que COORDEP necesita ser reforzada, y el programa de formación docente reactivado, porque está inactivo actualmente. Por lo tanto, se debe reforzar también los NuDEs y la pedagogía universitaria de *UNIPAMPA* avanzar más y más.

Palabras clave: La universidad en Brasil, desarrollo profesional de los docentes y la pedagogía universitaria.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the building process of the university pedagogy at Universidade Federal do Pampa – *UNIPAMPA* – during its three first years of installment. A research with descriptive objective and qualitative focus took place. The study was of an only case. The first step was the research project. The study proposal was presented, divided into three categories and their constituted elements: The university education (total education of the scholar; teaching/learning, research and outreach; relation professor/student and continuing education), the “professional development for the faculty” (professor education for higher education, teaching knowledge; professional advancement; adequate professional environment that leads to interactions and knowledge and teaching career building) as well as the institutional organization and assessment (participative planning with definite aims and goals; continuing evaluation of processes and search of improvements and support pedagogy to the university professor). To interpret these findings a “matrix of placement of interviewers” was designed, as well as a “matrix of documental analysis”, based on the matrix of effects of Gil (2009, p. 106). A “combination of standard” was also developed (Yin, 2010, p. 165). The result can be considered positive, and each category, when at least 50% of elements out of the analyzed elements, have had a “yes” as answer. In the second phase, there was a concern to build a case study protocol. The researcher used observation, interviews and documents research. Two people that were part of the Institutional Administration and the two first professors of Santana do Livramento Campus were interviewed. The data was analyzed through content, speech and triangulation. The Institutional Administration and the University documents showed that *UNIPAMPA* has demonstrated concern towards the university pedagogy categories in 2008, 2009 and 2010. The first professors have realized the institutional commitment to the analysis categories, despite some notes. On the other hand, the students have noticed institutional concern in only one category, “university education”. The study has showed that all documentation of the institution was built after the Law that implements *UNIPAMPA*. The university pedagogy was built in a collective and democratic way, in the course of three years, based on a progressive proposal of education. In the first years, there were seminars for the faculty (annual) that were considered as opportunities for thinking, building and interaction among the staff. CAP was created in 2010, aiming to start the pedagogy implementation at *UNIPAMPA*. CAP was divided into: Pedagogical Support Division and Seminars for Knowledge Areas Support Division. CAP was in all campuses. In this context, Professor Developing Program (Welcome Project for the Entering Professor – PAAPI, Qualifying Higher Education Professors Project PADS and the Teaching Qualification Project – ProGen) were created. Later, CAP turned into COORDEP and suffered some structural changes. The NuDE was also created in each campus. At the end of this study, it is possible to understand that COORDED needs to be empowered, as well as the programs need to be reactivated, once they were interrupted. In this sense, it is also important to reinforce the NuDEs and the university pedagogy at *UNIPAMPA* in order to advance.

Key words: university in Brazil; Professional development for professors; university pedagogy.

LISTA DE ILUSTRACIONES

- Figura 1 – Estudio de Caso como un proceso lineal, sino interactivo
- Figura 2 - Fases de la Investigación
- Figura 3 – Ciudades donde se implantaron los campi de *UNIPAMPA*
- Figura 4 – Los campi de *UNIPAMPA* y sus respectivas fronteras
- Figura 5 - Organigrama de la Vicerrectoría *UNIPAMPA* en 2010
- Figura 6 – Actuación de la CAP en los campi de *UNIPAMPA*
- Figura 7 - Organigrama de PROGRAD/*UNIPAMPA* en 2013
- Figura 8 - Organigrama COORDEP/ *UNIPAMPA*
- Figura 9 – Nube de palabras de la gestión referente a la construcción de la pedagogía universitaria en *UNIPAMPA*
- Figura 10 – Nube de palabras de los profesores referente a la construcción de la pedagogía universitaria en *UNIPAMPA*
- Figura 11 – Nube de palabras de los estudiantes referente a la construcción de la pedagogía universitaria en *UNIPAMPA*
-
- Tabla 1 - Saberes necesarios para la Docencia
- Tabla 2 - Categorías referentes a la pedagogía universitaria
- Tabla 3 – Construcción de la categoría “Formación universitaria”
- Tabla 4 – Construcción de la categoría “Desarrollo profesional docente”
- Tabla 5 – Construcción de la categoría “Organización y evaluación institucional”
- Tabla 6 – Implantación inicial de *UNIPAMPA* – 2006
- Tabla 7 – Categorías de Análisis
- Tabla 8 - Matriz de posicionamiento de los entrevistados
- Tabla 9 - Matriz de Análisis documental
- Tabla 10 – Combinación de patrón
- Tabla 11 – Testes de proyecto para estudio de caso
- Tabla 12 – Dinámica de las entrevistas
- Tabla 13 – Elaboración y cambios de la estructura orgánica de *UNIPAMPA*
- Tabla 14: Ubicación del NuDE en la nueva estructura organizativa de *UNIPAMPA*
- Tabla 15 – Evolución de la creación de los Cursos de *UNIPAMPA*
- Tabla 16 – Programa de Desarrollo Profesional Docente/*UNIPAMPA*

Tabla 17 – Foros de las Áreas del Conocimiento/*UNIPAMPA*

Tabla 18 – Conexión entre los datos recogidos en el elemento 4.1.3.1 y el referencial teórico de la tesis

Tabla 19 – Matriz de Análisis de los documentos de *UNIPAMPA*

Tabla 20 – Matriz de posicionamiento de la gestión institucional sobre la construcción de la pedagogía universitaria en *UNIPAMPA*

Tabla 21 – Visión de los profesores sobre los saberes necesarios para la docencia

Tabla 22 – Matriz de posicionamiento de los profesores del Campus Santana do Livramento sobre la construcción de la pedagogía universitaria en *UNIPAMPA*.

Tabla 23 – Visión de los estudiantes sobre los saberes necesarios para la docencia

Tabla 24 - Matriz de posicionamiento de los estudiantes sobre la construcción de la pedagogía universitaria en *UNIPAMPA*.

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ACGs – Atividades Complementares de Graduação

AIPU – Association Internationale de Pédagogie Universitaire

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação

CAP – Coordenadoria de Apoio Pedagógico *UNIPAMPA*

CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUNI – Conselho Universitário

COORDEP – Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico *UNIPAMPA*

COREDE – Conselho Regional de Desenvolvimento

CPA - Comissão Própria de Avaliação

DCGs – Disciplinas Complementares de Graduação

DINTER – Doutorado Interinstitucional

EAD – Educação a distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FURB – Universidade Regional de Blumenau

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande

GT - Grupo de Trabalho

GT-PAV – Grupo de Trabalho de Planejamento e Avaliação

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LES – Laboratório do Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

NAP - Núcleo de Apoio Pedagógico

NinA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da *UNIPAMPA*

NuDE – Núcleo de Desenvolvimento Educacional

NUDEPE – Núcleo de Desenvolvimento de Pessoal

PAAP – Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico

PAAPI - Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante

PADES – Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior

PADS - Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior

PBDA – Programa Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico *UNIPAMPA*

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC-R – Planejamento Estratégico do Campus e Reitoria

PET - Programa de Educação Tutorial

PI – Projeto Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PRAEC – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários *UNIPAMPA*

ProGEn - Projeto de qualificação da gestão do ensino

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação *UNIPAMPA*

PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação *UNIPAMPA*

PROUNI – Programa Universidade para todos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do RS

RAU – Rede Acadêmica do Uruguai

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

RISEU – Red de Investigadores sobre la Educación Superior do México

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificado nas universidades

SP – São Paulo

UB – Universidade de Brasília

UBA – Universidade de Buenos Aires

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UCP – Universidade Católica de Petrópolis

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICRUZ – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO – Universidade de Sorocaba
UNIVATES – Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior
UPF – Universidade de Passo Fundo
URCAMP – Universidade da Região da Campanha
USP – Universidade de São Paulo

INDICE

1 CONSIDERACIONES INICIALES.....	12
1.1 PROBLEMÁTICA	13
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.3 JUSTIFICATIVA.....	14
1.4 DELIMITAÇÃO DE LA INVESTIGACIÓN	15
2 PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	17
2.1 PEDAGOGÍA.....	17
2.2 UNIVERSIDAD.....	18
2.3 ¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA?	32
2.3.1 Formación Universitaria.....	36
2.3.2 Desarrollo Profesional Docente.....	43
2.3.3 Organización y Evaluación Institucional	59
3 METODOLOGIA.....	77
3.1 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	79
3.1.1 Primera Fase – Proyecto	79
3.1.2 Segunda Fase – Preparación.....	103
3.1.3 Tercera Fase – Recolección de Datos.....	104
3.1.4 Cuarta Fase – Análisis.....	107
4 RESULTADOS	109
4.1 LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EM LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA/ <i>UNIPAMPA</i> : VISIÓN DE LA GESTIÓN “PRÓ-TEMPORE” Y PRESENTACIÓN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	109
4.1.1 Categoría “Organización y evaluación institucional”.....	109
4.1.2 Categoría “Formación universitaria”.....	135
4.1.3 Categoría “Desarrollo profesional docente”	142
4.1.4 Consideraciones sobre la construcción de la pedagogía universitaria de <i>UNIPAMPA</i> en la visión de la gestión y de los documentos institucionales.....	158
4.2 PERCEPCIÓN DE LOS PRIMEROS PROFESORES DEL <i>CAMPUS</i> SANTANA DO LIVRAMENTO EN CUANTO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	162
4.2.1 Categoría “Formación universitaria”.....	162
4.2.2 Categoría “Desarrollo profesional docente”	176
4.2.3 Categoría “Organización y evaluación institucional”.....	186
4.2.4 Consideraciones sobre la construcción de la pedagogía universitaria de <i>UNIPAMPA</i> en la visión de los primeros profesores, <i>Campus</i> de Santana do Livramento	191
4.3 PERCEPCIÓN DE LOS PRIMEROS ESTUDIANTES DEL <i>CAMPUS</i> SANTANA DO LIVRAMENTO EN LO QUE SE REFIERE A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN <i>UNIPAMPA</i>	195
4.3.1 Categoría “Formación universitaria”.....	195
4.3.2 Categoría “Desarrollo profesional docente”	211
4.3.3 Categoría “Organización y evaluación institucional”	220

4.3.4 Consideraciones sobre la construcción de la pedagogía universitaria de <i>UNIPAMPA</i> en la visión de los primeros estudiantes, Campus de Santana do Livramento	226
5 CONSIDERACIONES FINALES	232
BIBLIOGRAFÍA	240
APÉNDICE – PROTOCOLO DE ESTUDIO DE CASO	249

1 CONSIDERACIONES INICIALES

La investigación tiene como tema la “construcción de la pedagogía universitaria”, que está creciendo en la escena internacional desde la década de 1980. Varias redes de investigadores se crearon para dar cuenta del tema. En Brasil, a lo largo de la historia de la educación superior, hubo diversas iniciativas de grupos de profesores, de instituciones de educación superior e incluso del Ministerio de Educación (MEC), destinados a la capacitación del profesor universitario (Soares, 2009). Y, muchas obras se elaboraron a partir de estos estudios.

Es el caso de la *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Volumen 1 y Volumen 2) muy comentada en las reflexiones de este estudio. En los artículos de la obra citada (2003, v.2), se encuentran posicionamientos acerca del tema. Uno de ellos, es presentado por Leite (p.57). Para la autora, la pedagogía universitaria sucede en la universidad y tiene como objeto de estudio la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación en la institución y la formación del profesor para el ejercicio pedagógico. En la misma obra, Cunha (p. 351) señala que la pedagogía universitaria actúa sobre las teorías y las prácticas de formación de estudiantes y de profesores de la educación superior. Puede implicar una condición institucional.

Para Menin (2006), la pedagogía universitaria es la pedagogía que trata de la educación superior en general, se constituye de un conjunto de teorías y métodos que buscan estudiar y solucionar los problemas individuales, de grupos e institucionales, que suceden en la universidad. Soares (2009) comenta que la pedagogía universitaria difiere por el interés en comprender el proceso de aprendizaje de personas adultas, durante el curso de formación. Y, Behares (2011) confirma diciendo que, es la manera como se educa en las universidades.

En la primera Enciclopedia (2003, v.1), se encuentra, de forma individual, un informe de la trayectoria de la pedagogía universitaria en nueve (9) IES de RS. Es decir, en esta obra se compartieron algunas acciones o experiencias con el tema. Y, cada institución trató el tema de una manera muy particular y desarrolló acciones, que demostraron la concepción institucional que tenían, en la época, acerca del tema. Para Leite (2003, p.196), “*Estamos construyendo el camino al caminar [...]*”. Porque, se verifica que, en algunas instituciones, la caminata fue apoyada institucionalmente. En otras, el proceso fue más difícil. Fácil, “*es darse cuenta que la acción pedagógica universitaria en el aspecto emancipatorio, hoy, es de*

resistencia. Los espacios destinados a ella son pocos y con poco prestigio, por parte de la mayoría de las instituciones” (Cunha, 2003, p.33).

Por lo tanto, Cunha afirma que, el trabajo presentado en el primer volumen de la *Enciclopedia de Pedagogia Universitária* (2003), registró las trayectorias experimentadas por algunas Instituciones de Educación Superior de RS. Y, que estas experiencias pueden contribuir e incentivar otros análisis y testimonios sobre el tema, ampliando la discusión.

Es así que, la *Universidade Federal do Pampa*, una Institución también del *Estado do Rio Grande do Sul (RS)*, “joven”, es decir, instituida oficialmente en 2008, sintió la necesidad de investigar, comprender y compartir cómo fue el proceso de construcción de la pedagogía universitaria en los tres primeros años de creación de *UNIPAMPA*. Así, basado en las concepciones anteriores del referencial teórico analizado, se asumió en la presente tesis, la postura de que la pedagogía universitaria es un campo del conocimiento específico, interdisciplinario y complejo que trata de la formación en nivel superior, donde están involucrados la formación universitaria, el desarrollo profesional docente y la organización y evaluación institucional.

Así, con base en el concepto de pedagogía universitaria asumido en la investigación, se ha dividido en tres categorías (Formación universitaria, Desarrollo profesional docente y Organización y evaluación institucional), cada una con sus elementos constitutivos y especificados en el capítulo 3 (metodología). Tal proposición de estudio fundamentó la recolección y el análisis de los datos de la investigación.

A partir de eso, el trabajo se estructuró. En el capítulo dos, se realizó la discusión teórica sobre el asunto. En el tercer capítulo se explicita la metodología utilizada para desarrollar la investigación, que se caracteriza por la finalidad descriptiva y el enfoque metodológico cualitativo. Finalmente, un estudio de caso único. Fue presentada por cuatro (4) fases que son: Proyecto, Preparación (elaboración del protocolo de estudio), Recolección (observación, entrevista e investigación documental) y análisis (de contenido, del discurso, triangulación). En el cuarto capítulo, se puede encontrar los resultados, y en el quinto, las consideraciones finales de la investigación.

1.1 PROBLEMÁTICA

¿Cómo fue construida la pedagogía universitaria en la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA*?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo General: Comprender cómo se construyó la pedagogía universitaria en la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA* en los tres primeros años de creación de la Institución

1.2.2 Objetivos Específicos:

1.2.2.1 Identificar cómo se organizó la planificación institucional en referencia a la pedagogía universitaria;

1.2.2.2 Investigar las bases teóricas que subyacen la pedagogía universitaria de la Institución;

1.2.2.3 Conocer las percepciones de los primeros profesores y primeros alumnos sobre la pedagogía universitaria de *UNIPAMPA*.

1.3 JUSTIFICATIVA

El final del siglo XX y el inicio del siglo XXI fueron marcados por debates a cerca de la educación superior, en el escenario mundial. En octubre de 1998, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de UNESCO, se elaboró la Declaración Mundial sobre Educación Superior. Este documento trajo orientaciones que subyacen la política del Ministerio de Educación, de 2003 a 2014, con respecto a este nivel de educación.

Por lo tanto, los desafíos relacionados a la educación superior, en Brasil, se pueden simplificar en la tríada: expansión, calidad y democratización. La primera, era apoyada por los principios de democratización e inclusión, buscando el desarrollo y la reducción de las desigualdades regionales existentes en el país. Por lo tanto, el ingreso a la educación superior necesita ser accesible a todos, no admitiendo cualquier tipo de discriminación. Este proceso tuvo como objetivo revertir el antiguo escenario que “*ir a la universidad era una opción reservada a las élites*” (MEC, 2014, p.19).

Así, desde 2003, en el país, la educación superior asumió un lugar estratégico en los procesos de transformación social. La internalización proporcionó una expansión de vagas públicas que se difieren de las ofertas tradicionales. El número de municipios atendidos por universidades federales aumentó de 114 para 289, representando un crecimiento de un 153%. Este, fue tanto de universidades federales, como de campus, en el interior del país. Un

ejemplo fue que, de 2003 a 2014, aumentó un 40% las universidades federales, y un 117% los *campi*/unidades. Es decir, de 148 *campi* se amplió para 321. Dado que, en la región Sur del país (donde se ubica la Institución analizada), en 2002 había 6 (seis) IFES y en 2014 eran 11 (once). Hubo un aumento de un 83% (MEC, 2014).

Y, fue en este contexto histórico, que la *Universidade Federal do Pampa* fue creada. Y, para dar cuenta de la expansión y reestructuración de la educación superior, con calidad, es que la pedagogía universitaria encuentra “terreno fértil”. Se justifica en el hecho de que los profesores son responsables por gran parte de lo que sucede en las instituciones de educación superior. Ellos ocupan la mayoría de los cargos de gestión y están directamente involucrados en la formación de los estudiantes. Además, la formación de profesores universitarios es objeto de estudios (Cunha, 2008).

Para Bolzan (2008), es evidente la necesidad de pensarse en una pedagogía propia para la educación en las universidades, así como, repensar los procesos formativos en ella instituidos. En este sentido, Franco (2007) declaró que, uno de los desafíos que se enfrentan es la posibilidad de las instituciones de educación superior viabilizaren momentos de aprendizaje docente, que podrá permitir la concientización de la docencia como profesión.

Así, a partir de lo anterior, siendo la *Universidade Federal do Pampa* una Institución nueva, instituida oficialmente en 2008, se sintió la necesidad de investigar cómo esta Institución de Educación Superior trabajó con la pedagogía universitaria. Se buscó aclarar las siguientes dudas: ¿Cuál la concepción de Universidad en lo que se refiere a la docencia y a la formación académica? ¿Hubo una preocupación con la construcción de una pedagogía propia para la educación superior en la *Universidade Federal do Pampa*? Si es así, la política de enseñanza que se adoptó por la universidad ¿tuvo relación con esa preocupación? Si existió la preocupación con la construcción de una pedagogía universitaria en UNIPAMPA, ¿cómo sucedió el inicio de este trabajo? Esta planificación ¿surgió en qué instancia? ¿Cuándo? ¿A partir de qué? ¿Para qué? ¿Quién empezó el trabajo y cuál la fundamentación de esta construcción? ¿Cuál es la contribución de la Institución referente al tema “pedagogía universitaria”?

1.4 DELIMITAÇÃO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se llevó a cabo en la *Universidade Federal do Pampa* – UNIPAMPA ubicada en el Estado do *Rio Grande do Sul*. La Institución fue creada

oficialmente y empezó sus actividades de manera autónoma, el 11 de enero de 2008, con la publicación de la Ley nº 11.640 y el nombramiento de la primera rectora “*pró-tempore*”. Antes de eso, las actividades en la Universidad estaban en marcha, desde el segundo semestre de 2006, bajo la tutoría de la *Universidade Federal de Santa Maria* y de la *Universidade Federal de Pelotas* a través del *Consórcio Universitário da Metade Sul* (Acuerdo de Cooperación Técnica entre MEC, UFSM y UFPel, firmado en 2005, que preveía la expansión de la educación superior en el Estado).

La Institución fue creada con diez (10) *campi*, distribuidos en diez (10) ciudades del RS. Cada una de las Universidades tutoras (UFSM y UFPel) fue responsable por cinco (5) *campi* hasta que *UNIPAMPA* se institucionalizó. Así, el período de análisis de esta investigación se refiere a los tres primeros años de creación de la Institución (2008, 2009 y 2010) después de la publicación de la Ley. Esta investigación fue desarrollada en 2015.

2 PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Este capítulo trata de la pedagogía universitaria. Y, para desarrollar el tema, se entiende que es necesario hacer un breve análisis histórico sobre la Pedagogía y la Universidad, en separado, ya que *“la educación, en distintas épocas y lugares se entiende y se resuelve de distintos modos. No solamente por razones de orden material sino por razones básicamente históricas y epistemológicas”* (Menin, 2006, pp. 22-23). Como resultado, es definido un concepto para el término pedagogía universitaria, e luego, se presentan las categorías que forman parte del estudio de la temática: Formación Universitaria, Desarrollo Profesional Docente y Organización y Evaluación Institucional.

2.1 PEDAGOGÍA

Para hablar de Pedagogía se comienza con el recuerdo de Menin (2006, p.17) en su trabajo, en que explica que el pedagógico tiene sus orígenes en *paidológico*, y que el término estudiado proviene de las palabras *padres/paidos*=niño; *agein*=conducir y *logos*=tratado/ciencia. El autor señala que, *“todo lo concerniente a su crianza”*. Por lo tanto, en este contexto, surge el pedagogo (el que conduce el niño) y, en consecuencia, la pedagogía.

Pero el concepto ha evolucionado con el tiempo y *“En la segunda mitad del siglo XX la pedagogía pasó a la ciencia de la educación, es decir, de un saber unitario y ‘cerrado’ fue a un saber plural y abierto”* (Cambi, 1999, p. 595). Este y otros cambios que se produjeron, y que no son presentados en el trabajo, hacen parte de la historia epistemológica de la pedagogía. Se puede decir entonces que *“el concepto de pedagogía ha cambiado con el tiempo y seguirá cambiando a la medida que la reflexión sobre la práctica educativa como tal – en sus diversos, muy diversos ámbitos sociales – enriquezca y se enriquezca con modos diversos de abordaje. Por ahora [...] destinada a dar respuestas sobre el largo, complejo y creador proceso de aprendizaje al que se ve compelido el ser humano a través de su existencia”* (Menin, 2006, p.18).

En esta perspectiva, la universidad también ha cambiado desde su creación hasta la actualidad. *“Ni la pedagogía es aquella ‘disciplina’ que era, ni la Universidad la ‘institución’ que fue. Ambas historias epistemológicas, es decir, conceptuales, dan cuenta en la actualidad de una práctica social concreta de diversos significados. Cuando la primera se fusiona con la segunda a partir de esa práctica social, aparece en términos teóricos la pedagogía universitaria”* (Menin, 2006, p.21).

Para mejorar la comprensión de los cambios que se han producido en la institución de Educación Superior, se profundiza el estudio sobre la universidad empezando por su creación, con foco en la institución universitaria de Brasil, ya que la presente investigación trata de la creación de una institución brasileña.

2.2 UNIVERSIDAD

Para hablar de universidad en Brasil se necesita partir de la creación de esta institución de educación en la Antigüedad. Desde allí, se puede llegar hasta la actualidad haciendo reflexión sobre los acontecimientos y sobre el retraso en la creación de este tipo de institución en Brasil, buscando entender los procesos a través del tiempo y los restos que se dejaron por la historia en el nivel de educación analizado.

En este sentido, recordando algunos períodos importantes de la historia se puede mencionar que en el occidente (principalmente Grecia y Roma), en la antigüedad clásica, ya se contaba con escuelas consideradas de alto nivel. Los maestros transmitían los conocimientos a sus discípulos y la iglesia católica era responsable por la unificación de la institución (Luckesi, Barreto, Cosma, & Baptista, 1991). *“La cultura de Europa fue unificada por esa universidad medieval que surge en las alturas de los siglos XI y XII, y que realmente elabora un trabajo de unificación intelectual del pensamiento humano en la época. Esa universidad, que alcanza su punto culminante en el siglo XIV, entra después en un período de consolidación tan uniforme que verdaderamente llega a ser una de las grandes fuerzas conservadoras del mundo”* (Teixeira, 1968, s/n).

Por lo expuesto, *“la universidad existente no sigue el espíritu difundido por el Renacimiento y por la Reforma* (Luckesi Barreto, Cosma, & Baptista, 1991, p.32) continuando en un profundo aislamiento por los siglos XV, XVI, XVII y XVIII (1400-1900) se defendiendo de fuerzas externas (Teixeira, 1968). *“Hay sobre sus cuadros imposición de una actitud defensiva, guardando las verdades ya constituidas, definidas y definitivas, estáticas y restrictivas, en el sentido de no añadir a los valores del pasado las numerosas descubiertas que se hicieron. En esta fase la universidad se caracteriza por las repeticiones dogmáticas, dictadas, como verdades incontestables, de cátedra [...] Estas tesis si contestadas, generaban la ira de las autoridades y de las instituciones guardianes de la ortodoxia, lo que implicaba en sanciones que variaban de acuerdo a la gravedad de la contestación, como la hoguera, la cárcel, alejamiento de las funciones, pérdida de la cátedra, excomunión, censura, etc.[...]”* (Luckesi Barreto, Cosma, & Baptista, 1991, p.32).

En este contexto, aunque la universidad tenga llevado a cabo la obra de la unificación del pensamiento occidental, no pudo seguir el ritmo de las exigencias y transformaciones de la sociedad. Pero en ese momento nacen las discusiones abiertas, debates públicos (siempre bajo la supervisión del profesor) y la especificidad de algunas disciplinas para mantener la unidad del conocimiento básico que proporcionaría una formación inicial unitaria. Así, se puede decir que estos aspectos son herencia de esta época, bien como las características científicas, mencionadas a continuación: *“Aristóteles, Platão y otros filósofos griegos son muy explotados por la escolástica, cuya influencia en el pensamiento occidental aún hoy es sentida. Sin embargo, hoy en día muchas de las cualidades requeridas para el trabajo científico, como por ejemplo, el rigor, la seriedad, la lógica del pensamiento, la búsqueda de pruebas, etc. comienzan a sistematizarse a través de esos tiempos”* (Luckesi, Barreto, Cosma, & Baptista, 1991, pp. 30-31).

Sin embargo, conforme el autor, el movimiento iluminista surge con los enciclopedistas del siglo XVIII cuestionando la institución universidad y, en el siglo XIX, la industrialización influye en el declive de la universidad medieval. La institución en Francia se caracterizaba por la continua pérdida del antiguo estilo y la creciente adquisición del carácter profesional, profesionalizante, en la línea de espíritu positivista, pragmático y utilitarista del iluminismo.

Y *“[...] al lado de la universidad napoleónica, surge también, como consecuencia de las transformaciones impuestas por la industrialización, otra mentalidad dirigida a la investigación científica. Hay algo así como un despertar del letargo intelectual vigente y la universidad, así, intenta retomar el liderazgo del pensamiento, para volverse centro de investigación. El marco de esa transformación ocurre en 1810 (inicio del siglo XIX) de la creación de la universidad de Berlín (Alemania) por Humboldt. La universidad moderna, como centro de investigación, es, por lo tanto, una creación alemana [...]”* (Luckesi Barreto, Cosma, & Baptista, 1991, pp.32-33).

Según el autor, esta universidad ha inspirado otros países y regiones como Holanda Inglaterra y América del Norte para buscar asociaciones al renacimiento científico y construir la universidad moderna. Ese renacimiento crea una institución dedicada a la ciencia, aunque todavía lejos de los aspectos actuales. En resumen, *“la Universidad de Berlín representa en realidad los primordios de nuestra universidad moderna”* (Teixeira, 1968, s/n) y sirve de modelo al mundo. Pero, lamentablemente esa situación no se refleja en Brasil en el período, teniendo en cuenta el momento histórico en que el país vivía, es decir, la universidad tardó en surgir en la colonia brasileña, aunque no fue así en las colonias españolas de América.

En Argentina, por ejemplo, la historia de la universidad tiene origen en el Colegio Jesuítico creado en 1613 en la actual provincia de Córdoba, que se convirtió en universidad en 1622. Ofrecía cursos de artes y teología junto con otras veinte instituciones administradas por el mismo orden religioso. En meados del siglo XVII, hubo la expulsión de los jesuitas y, con la independencia en 1810, la ciencia y la educación adoptan el ideal iluminista y la concepción de la modernidad. En 1821 se crea la Universidad de Buenos Aires – UBA (Almeida, Mataluna, & Catani, 2005).

Sin embargo, a pesar de la creación de la universidad haber tardado en Brasil, la educación superior no ha dejado de ocurrir, con algunos cursos superiores, tales como: filosofía, teología y matemáticas (en el Colegio de Bahía), anatomía y cirugía en los hospitales militares, creados en 1808 y el curso de ingeniería en la Academia Militar. Las instituciones que ministraban este tipo de educación, eran conventos, hospitales, cuarteles, escuelas, academias, facultades y en el siglo XX, en las universidades (Cunha L.A., 1980). Pero, esta institución, solamente surgió en 1920 en Rio de Janeiro, después de 30 intentos. Así, para la presente investigación hay relevancia en el estudio de la historia de la universidad en el país y las dificultades que se encontraron. Esta forma de presentación facilita la comprensión sobre la cultura universitaria y los restos del pasado, que aún se encuentra en la institución actual.

Este estudio se inicia con la presentación del primer período llamado Colonia. En este momento histórico, algunos estados europeos buscan, fuera de sus fronteras, la colonización en búsqueda de la organización de una economía complementaria a la metrópoli, es decir, buscaban intensificar la acumulación de capital. En ese momento, de amplio proceso de expansión económica y política, el Brasil fue descubierto. Fue colonizado por Portugal y ese, igual que otros colonizadores, buscó la exclusividad en el comercio con la colonia.

Sobre la actividad educacional, inicialmente, se dedicaron a la catequesis de los indios. Sin embargo, además de la actividad misionera, los jesuitas mantenían, en los centros urbanos más importantes de la franja costera, colegios para la enseñanza de las primeras letras, para la enseñanza secundaria y superior. Cumplían tripla función: formar sacerdotes, personal para el aparato represivo y clases dominantes locales (Cunha, L.A., 1980). En ese período de la historia (Colonia) fue dividido entre jesuítico y pombalino. El primer tuvo inicio con la llegada a Brasil en 1549, de la Compañía de Jesús, junto con el gobernador Tomé de Sousa.

La misión principal del período jesuítico, como se mencionó anteriormente, fue la conversión de los indios. Los principios básicos de este orden estaban pautados en la búsqueda de la perfección humana a través de la palabra de Dios, en la obediencia absoluta y

sin límites a los superiores, en la disciplina severa y rigurosa, en la jerarquía basada en la estructura militar y en la valoración de la aptitud personal de sus miembros. La fundación de los colegios siguió normas estandarizadas del orden *Ratio Studiorum*, que se multiplicaba en distintas regiones del mundo. Este orden presentaba tres opciones de cursos: la escuela secundaria y dos cursos superiores (teología y filosofía). Su propuesta curricular se dividía en dos partes: los “*estudios inferiores*”, conocidos por escuela secundaria; y los “*estudios superiores*” (Shigunov, & Maciel, 2008).

En Bahía, en 1550, se fundó el primer colegio jesuita. En 1553 se inició el curso de humanidades y en 1572 los cursos de artes y teología. Los cursos de artes eran los mismos de las universidades de Europa. Sin embargo, el grado que conferían no tenía el mismo valor del curso de Évora, es decir, los graduados tenían que repetir el curso en Coímbra o Évora, o aún, realizar un examen de equivalencia. En cuanto a los graduados de Évora era permitido ingresar directamente en los cursos en la *Universidade de Coímbra*, si querían. En este contexto, se inició en la segunda mitad del siglo XVII un proceso de reclamación para traer los privilegios del Colegio de Évora y también de la Universidad para Bahía. Pero la solicitud no fue atendida. Solamente en 1689 el Estado, a través de una carta regia, le dio estatuto civil a los colegios jesuitas en Brasil. Así, los graduados en filosofía no necesitaban asistir a cursos adicionales y tampoco realizar pruebas de equivalencia si deseasen ingresar en los cursos de la Universidade de Coímbra (Cunha, L.A., 1980).

En 1638 el colegio de Rio de Janeiro – RJ comenzó a ofrecer el curso de filosofía. El colegio de Olinda, como Rio de Janeiro que fue fundado en el siglo XVI, empezó sus cursos superiores en 1687. Y así fueron surgiendo en Maranhão (teología en 1688), Pará (artes 1695), São Paulo/Piratininga (Filosofía y teología en 1708). El último de los cursos superiores a ser creado antes de la expulsión de los jesuitas (1750) fue en el seminario *Nossa Senhora da Boa Morte* en Mariana/Minas Gerais. De todos modos, con la expulsión de los jesuitas, los colegios de Bahía y Rio de Janeiro que tenían farmacia y fábrica de medicamentos se transformaron en hospitales militares. Las otras escuelas tuvieron varios destinos (Cunha, L.A., 1980).

El segundo período de la Colonia fue denominado de Pombalino, y sufrió repercusiones de las transformaciones políticas, económicas y culturales que ocurrieron en Portugal en el tercer bloque del siglo XVIII (Cunha, L.A., 1980). En ese período ocurrió la expulsión de la Compañía de Jesús de Portugal, causando transformaciones en el panorama de la escuela hasta entonces, la educación de Portugal y de las colonias era controlada por la Compañía de Jesús.

Por otro lado, Pombal como ministro, trató de hacer una profunda reforma educativa. La metodología de los jesuitas fue sustituida por el pensamiento pedagógico de la escuela pública y laica; creó cargos como director de estudios, buscando la orientación y la fiscalización de la enseñanza; introdujo clases regias (clases aisladas). Por fin, sus nuevas proposiciones educativas reflejan y expresan los ideales del movimiento iluminista (Shigunov, & Maciel, 2006).

La Reforma Protestante dio lugar a la aparición de una nueva pedagogía con el foco en la capacidad individual de descubrimiento, crítica y formulación. En este período, Montaigne propone la pedagogía de la Reforma, *“pedagogía de la escuela nueva”*, del siglo XX (Cunha, L.A., 1980). Sin embargo, en Brasil, las consecuencias del fin de la proposición jesuítica y el hecho del nuevo proyecto institucional no haber sido implantado fue grave, ya que, solamente en 1776, diecisiete años después de la expulsión de jesuitas, es que las escuelas con cursos graduados y sistematizados fueron instituidas. La reforma pombalina fue bastante desastrosa para el país, como también para Portugal, ya que destruyó una organización educativa consolidada y con resultados (aunque discutibles y contestables), y no implementó una reforma que garantice un nuevo sistema educativo (Shigunov & Maciel, 2008).

Hubo la apertura de clases de disciplinas aisladas y la creación de cursos superiores en Rio de Janeiro y Olinda. Sin embargo, las pocas clases regias existentes tenían carencia de alumnos y profesores (Cunha, L.A., 1980). Según el autor, la situación sólo se ha modificado en el segundo período histórico brasileño denominado Imperio, que fue marcado por la llegada del poder metropolitano en Rio de Janeiro en 1808. Con este evento, hubo la necesidad de cambiar la educación superior ofrecida hasta entonces. Se crearon cursos y academias destinados a formar burócratas para el Estado (establecimientos militares – Academia Militar y de la Marina con los cursos de medicina y cirugía y matemáticas) y especialistas en la producción de bienes simbólicos; como un subproducto, formar profesionales liberales.

Además de los cursos superiores militares y medicina, y de los antiguos de filosofía y teología, también fueron creados los cursos de diseño, historia y música. *“La educación superior creada a partir de 1808 y completada en el primer reinado, fue estructurada en establecimientos aislados. Desde entonces, sin embargo, sucesivos intentos buscaban reunirlos en la universidad”* (Cunha, L.A., 1980, p.65). Todos los cambios ocurridos durante este período cambiaran el paisaje cultural existente hasta ahora en Brasil. La población de RJ aumentó de 60 mil, en 1808, para 130 mil en diez años. Una biblioteca con 60 mil volúmenes fue traída de Lisboa, un teatro (Teatro São João) y un museo, un periódico (Gazeta do Rio de

Janeiro). Así Brasil fue la sede de la monarquía Lusa de 1808 hasta 1820 cuando Joan VI regresó a Portugal. Sin embargo, el aparato del Estado permaneció en Brasil, bien como Pedro, hijo de Juan, quien proclamó la independencia.

En este contexto, *“La educación escolar no podría dejar de sufrir con los efectos de los nuevos tiempos, tampoco ser utilizada para promoverlos [...] se formó el núcleo de educación superior, sobre ello se edificó lo que existe hasta hoy en día, conectado a su origen por ampliación y diferenciación. La educación superior actual nació, también, junto con el Estado Nacional, generada por él y para cumplir, predominantemente, sus funciones. La independencia política, en 1822, solamente añadió dos cursos más, de derecho, a la lista de los ya existentes, siguiendo la misma lógica de promover la formación de burócratas de acuerdo a la necesidad. A lo largo del Imperio, la educación superior se mantuvo casi la misma. Cursos se convirtieron en academias, planes de estudio se modificaron muchas veces, sin embargo el panorama no cambió sustancialmente”* (Cunha, L.A., 1980, p.70). Después de la Independencia, dos tipos de educación surgieron: el estatal (secular – sin inspiración religiosa) y el particular (religioso y secular). El primero seguía las normas del Estado y el segundo en régimen *laissez-faire*.

En el tercer período, llamado de República, surgieron las escuelas superiores libres, independientes del Estado, llevadas a cabo por particulares. El ingreso estaba condicionado, desde 1808, a la aprobación en exámenes aplicados en la institución de educación deseada. Más tarde, en 1837, aquellos que venían del Colegio Pedro II (RJ) entraban sin exámenes.

En 1891, la Asamblea Constituyente se reunió y redactó la primera constitución: *“El artículo 34 afirma que es competencia exclusiva del Congreso Nacional legislar sobre la educación superior en la capital federal. El Congreso Nacional podría crear, pero no exclusivamente, instituciones de educación superior en los estados. Por lo tanto, fuera de la capital del país, tanto el Congreso Nacional como las asambleas legislativas estatales podrían crear escuelas superiores”* (Cunha, L.A., 1980, p.151).

Los exámenes de ingreso, realizados en enero, consistían en prueba escrita y oral y los candidatos también deberían presentar certificado de aprobación en disciplinas del curso secundario realizado en el Colegio Pedro II o en los colegios estatales equivalentes y fiscalizados por el Consejo Superior de Educación. Los estudiantes de los colegios particulares deberían realizar exámenes en estas escuelas y, si aprobados, ganarían un certificado equivalente para que puedan ingresar en la educación superior, si aprobados en los exámenes de ingreso.

La primera institución de Educación Superior en Brasil que tuvo éxito con el nombre de Universidad fue en Rio de Janeiro (RJ) creada en 1920 después de 30 intentos. Era producto de la reunión de la *Escola Politécnica*, la *Escola de Medicina* y las dos Facultades Libres de Derecho. Su primer rector fue Tobias Moscoso. La misma técnica de reunión fue utilizada en la *Universidade de Minas Gerais* – MG en 1927 con la unión de las facultades de ingeniería, derecho, medicina, odontología y farmacia que ya existían en Belo Horizonte. El primer rector fue Francisco Mendes Pimentel. La organización de la *Universidade do Rio Grande do Sul* se dio por la diferenciación de una única unidad, la Escuela de Ingeniería. Después de la creación de la universidad de MG, el gobierno emitió regulaciones que rigen estas instituciones, con la imposición de condiciones de funcionamiento y control del producto.

En la secuencia histórica, el cuarto periodo fue llamado de “Era Vargas”. Fue cuando Getúlio Vargas asumió el gobierno y cuando el contexto económico y político determinan el surgimiento de dos políticas educativas opuestas: una liberal y otra autoritaria. A principios de este período (1930) existía en Brasil tres universidades: la de Rio de Janeiro (1920), la de Minas Gerais (1927) y la *Escola de Engenharia de Porto Alegre* (1896) sin el nombre de universidad.

“Al final de esta era, en 1945, había cinco universidades. La Universidade do Rio de Janeiro pasó a llamarse Universidade do Brasil desde 1937. La Escola de Engenharia de Porto Alegre fue nombrada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, en 1932, y, a partir 1934, Universidade de Porto Alegre. En 1934, fue creada la Universidade de São Paulo y, en 1940, en la ciudad de Rio de Janeiro, las Facultades Católicas, embrión de la Universidade Católica, más tarde, pontificia. Tuvo una corta existencia la Universidade do Distrito Federal, creada en 1935 y absorbida por la Universidade do Brasil, en 1939” (Cunha, L.A., 1980, p. 206).

Pero la crítica a la universidad no tardó en surgir, porque la falsedad del título estaba explícita en un conglomerado de escuelas aisladas. Por último la universidad no correspondía al patrón esperado por los profesionales de la educación. Pensaron en la mejoría de la calidad de la educación, en la psicologización del proceso educativo y en una administración adecuada. Para eso, introdujeron técnicas y principios recomendados por la Escuela Nueva. La actuación de estos educadores quedó marcada en la *Associação Brasileira de Educação* – ABE fundada en 1924 y que analizó los problemas de la escolarización a nivel nacional (Cunha, L.A., 1980).

La II Conferencia Nacional de Educación, de 1928, promovida por ABE fue importante como catalizadora de las críticas a la universidad. Se decidió hacer una investigación acerca del problema. De todos modos, como resultado, unos creían que no se debería imaginar un único tipo de universidad, pero uno para cada región. Otros pensaban lo contrario. Unos decían que los rectores deberían ser elegidos por la propia universidad, otros, por el gobierno. La opinión de la mayoría defendía la pluralidad de organización, la autonomía administrativa, pedagógica y financiera, la creación del espíritu universitario, la integración de los cursos entre sí, la renovación de la cultura brasileña a través de la investigación, el incentivo a las obras de cultura y a la extensión como divulgación de saberes. De todos modos, a pesar de oposiciones cuanto a los posicionamientos, la opinión general condenaba la simple reunión de unidades de educación profesional llamándolas de universidad (Cunha, L.A., 1980).

Y, con este punto de vista, una de las dos políticas educativas opuestas, antes mencionadas, fue la política educativa liberal. Es decir, con esta postura la educación era vista como independiente de intereses particulares de creencias religiosas, clases o políticos. Tuvo la función de despertar y desarrollar los talentos y las vocaciones de los individuos de acuerdo con sus características innatas y no de acuerdo a la herencia financiera o de títulos. Con la situación que se estaba presentando en aquel momento, Dewey propuso una nueva pedagogía, la pedagogía de la escuela nueva. Así, Para los liberales, el conocimiento deseado en la Educación Superior sería de una cultura verdaderamente superior, libre y desinteresada. Por eso, creían en las universidades. No como de RJ, ya criticada anteriormente, pero con la articulación entre las instituciones y con comunicación entre los docentes (Cunha, L.A., 1980).

En este contexto, a principios de 1932, los educadores liberales decidieron expresar su posición a través del Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación (Reconstrucción Educativa en Brasil). En cuanto a la Educación Superior “*al lado de la función atribuida a la universidad de formar la elite gobernante, dinámica y abierta, surge la función de crear y difundir ideales políticos, tomando partido en la construcción de la democracia. Los educadores liberales igualitarios defendieron, también, la gratuidad de la educación superior [...] a diferencia del Estatuto de las Universidades, que mantenía la tradición de la educación superior paga, mismo en las escuelas administradas por el Estado*” (Cunha, L.A., 1980, p. 244).

Por fin, Anísio Teixeira (1968, p. 34) pensó una universidad como lugar de debate “*la primera universidad en realidad universidad*”. Lástima que la dictadura terminó con su

sueño, pero, aún así, las ideas no murieron a pesar de que muchos de los pensadores fueron decapitados (Luckesi, Barreto, Cosma, & Baptista, 1991).

En cambio, la otra política educativa de esa ‘Era’ fue la corriente autoritaria, que dominaba en el ámbito del poder central y, por lo tanto, tenía más fuerza sobre la anterior. Elaboraba normas para el país y ejercía control a través del Ministerio de Educación y Salud Pública (demanda antigua de los profesionales de la educación, desde los años 20, incluso discutida en ABE). Este Ministerio fue creado a principios del gobierno provisional, pero realizó invertidamente la solicitud de los liberales. Algunas de las medidas realizadas en este período son: la introducción de la educación religiosa opcional en las escuelas públicas, la reforma de la educación secundaria, la creación del Consejo Nacional de Educación, y, finalmente la elaboración del estatuto de las Universidades Brasileñas (Decreto 19.851 de 1931, que estableció la organización de la Educación Superior con modelo único de organización didáctico-administrativa, aunque con algunas variaciones regionales) (Cunha, L.A., 1980).

En este sentido, el estatuto admitió dos formas de organizaciones: la universidad (podría ser oficial mantenida por el gobierno o libre mantenida por fundaciones o asociaciones particulares) y el instituto aislado. La administración central contaría con el consejo universitario y el rector. El primer, un órgano consultivo y deliberativo, reuniría los directores del instituto, dos representantes de cada congregación, un representante elegido por todos los docentes-libres de la universidad, un representante de la asociación de graduados y el presidente del Directorio Central de los Estudiantes. Y el rector sería elegido a partir de una lista de tres profesores de la educación superior, brasileños nativos, elaborada por el consejo universitario, por lo que, entre ellos, el ministro de educación opte por el rector (Cunha, L.A., 1980). Organización similar a lo que se tiene hoy.

Las universidades estatales y particulares podrían ser comparadas a las federales siempre que el Ministerio de Educación aprobase y fiscalizase sus estatutos. La educación debe ser paga, mismo en las universidades oficiales. No podría haber movilización política de los miembros de la universidad, es decir, no se podría tener actitudes político-partidistas en la institución. De todos modos, *“A diferencia de la liberal, la política educativa autoritaria tenía especial predilección por concepciones únicas, horror a la pluralidad, asociada a la divergencia, considerada como la enemiga principal del orden [...] la autonomía didáctica y administrativa de la universidad era muy restricta [...] se optó por la orientación prudente y segura de la autonomía relativa”* (Cunha, L.A., 1980, pp.263-264).

Incluso con el golpe de 1937, que instituye el *Estado Novo*, el mencionado autor afirma que, no fue necesario reformar la estructura de la educación superior, ya que el Estatuto de las Universidades Brasileñas, de 1931, reglamentaba ese grado de la educación. Y la Constitución de 1934 determinó la creación de un Consejo Nacional de Educación, con la función, entre otras, de elaborar un plan nacional de educación que, aprobado por el Congreso, debería guiar el trabajo del ministerio y de las secretarías de los Estados.

Con la deposición de Vargas, en 1945, y el fin del *Estado Novo* se inicia la “*redemocratización del país*”, un movimiento para repensar lo propuesto en el régimen autoritario (Fávero, 2006, p.27). También en el Gobierno Provisional instalado después de la caída del *Estado Novo*, el Presidente José Linhares sanciona el Decreto-Ley 8393, en 17/12/1945 Art. 17, que concede autonomía administrativa, financiera, didáctica y disciplinaria a la *Universidade de Brasilia* – UB, y otras medidas. “*De conformidad con esa disposición, el Presidente de la República pasa a nombrar, entre los profesores en ejercicio o jubilados, el rector, a partir de una lista tríplice y por votación uninominal por el Consejo Universitario[...] La administración superior de la universidad pasa a ser ejercida también por el Consejo Fiduciario*” (Fávero, 2006, pp. 27-28).

Sin embargo, documentos institucionales muestran que la autonomía propuesta nunca se implementó. En la secuencia histórica, según Fávero (2006), en 1951 fue creado el *Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)* con el objetivo de desarrollar la investigación científica y tecnológica, creando criterios para conceder becas a profesores e investigadores, ayudar e incentivar las universidades para la implementación de núcleos de investigaciones. Fue instituida la *Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES)*, que busca asegurar personal calificado en cantidad y calidad para satisfacer a las necesidades (Fávero, 2006).

Y, sobre los docentes que trabajan en las universidades hasta el momento, se trataba de profesionales que ejercían determinada profesión y eran formados por las universidades europeas. Con el tiempo, con el crecimiento y la expansión de los cursos, el personal docente tuvo que aumentar. Así, comenzó la búsqueda de “*profesionales de conocido prestigio, con éxito en sus actividades profesionales, y los invitaban a enseñar sus estudiantes a ser tan buenos profesionales como ellos. Hasta la década de 1970, aunque ya estaban funcionando las innúmeras universidades brasileñas y la investigación era una inversión en acciones, prácticamente se exigía del candidato a maestro [...] el título de licenciatura y el ejercicio competente de su profesión. En la última década, además del título de licenciatura, las*

universidades empezaron a exigir cursos de especialización en el área” (Masetto, 2003, p.12) y actualmente se pide maestría y doctorado.

En 1961 surge la primera *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Ley 4.024/1961* firmada por el presidente João Belchior Goulart. Esa Ley creó, entre otras cosas, el “*Conselho Federal de Educação, que decidiría sobre el funcionamiento de los establecimientos de Educación Superior, federales y particulares, y sobre el reconocimiento de las universidades con la aprobación de sus estatutos. La ley tiene carácter centralizador controlando, por medio del Conselho Federal de Educação, todo el funcionamiento de la Educación Superior nacional, a través del relato periódico de las instituciones”* (Morosini, 2006, pp. 186-187).

De todos modos, como se puede ver, a partir de la década de 50 el ritmo de desarrollo en el país se acelera y junto con él la conciencia de la precariedad de las universidades en Brasil. La participación de los estudiantes se dio de una manera muy fuerte y era difícil hablar de la Reforma Universitaria en Brasil sin considerar la participación de ellos a través de la *União Nacional dos Estudantes – UNE* en la lucha contra el carácter arcaico y elitista de las instituciones universitarias (Fávero, 2006). Comparando el período citado con Europa, por ejemplo, se verifica que la Universidad de Berlin, en Alemania, fue creada en 1810, y ya presentaba la institución como una universidad moderna como centro de investigación. En este contexto, es evidente el retraso de Brasil.

A principios de 1968 el movimiento estudiantil expreso por debates y protestos callejeros requiere del Gobierno la resolución de los problemas más agudos, principalmente de los excedentes (aprobados en los exámenes de ingreso, pero sin vagas). Este movimiento fue llamado de Reforma Universitaria. En respuesta, surgió el Decreto 62.937 de 02/07/68 que instituía un Grupo de Trabajo (GT) que era responsable por analizar con urgencia y proponer medidas para resolver la “crisis en la universidad” (Fávero, 2006).

Según la autora, el informe destacó el hecho de que las universidades se organizan sobre la base de facultades tradicionales que se revelan inadecuadas para atender al progreso que se intensificaba. A expansión de las universidades se dio por medio de la multiplicación de unidades y su sistema no estaba equipado para cultivar la investigación científica y tecnológica. Así, “*entre las medidas propuestas por la Reforma, con el objetivo de aumentar la eficiencia y la productividad de la universidad, se sobresalen: el sistema departamental, los exámenes unificados, el ciclo básico, el sistema de créditos y la matrícula por disciplinas, así como la carrera del magisterio y el postgrado”* (Fávero, 2006, p. 34).

Así, según Morosini (2006), la Reforma de 1968 (Ley 5.540/1960) ha marcado profundamente la historia de la universidad brasileña. Se hizo a toda prisa para dar una respuesta urgente a los movimientos sociales. *“Se hizo con base en tres informes requeridos por el gobierno[...] El objetivo es poner fin a las manifestaciones estudiantiles y restaurar el orden en la universidad. Con ella fue implementada la departamentalización y las coordinaciones de curso; fueron extintos los directorios estudiantiles, sustituidos por los directorios centrales. En general, tuvo un fuerte carácter centralizador actuando directamente sobre la política de las instituciones, en particular de las universidades federales”* (Morosini, 2006, p. 187).

Después de la Reforma, otros acontecimientos marcaron la trayectoria de la universidad en Brasil. Cunha (2008, p.105) afirma que *“la universidad en el curso de su historia, tuvo la función de depositaria de la cultura y de agente social del mantenimiento del orden”*. Sin embargo, *“desde los años 80, las reformas hacen que la institución se enfrente a grandes desafíos que implican en cambios en los currículos, incluso referente a los contenidos desarrollados y métodos utilizados entre otros”* (Broilo, 2005, p. 428).

Principalmente a partir de la última *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9.394/96 de 1996*, la necesidad de cambios se hizo más explícita. Ese reglamento establece cuestiones a respecto de la Valoración del Magisterio, Acreditación de IES, Reconocimiento de Curso, Directrices Curriculares de los Cursos de Grado entre otros documentos balizadores de la educación en la actualidad.

En este sentido, la educación pasa a asumir una responsabilidad aun no requerida *“[...] la educación ha asumido el desafío de colocar al hombre, en la condición de ciudadano, en la sociedad a través de su política de formación, por entender que este hombre es participante de redes múltiples de ciudadanía social y política, propia de la condición humana, en la perspectiva de su plena participación en el desarrollo de las comunidades locales, regionales y mundiales, construyendo y redefiniendo procesalmente su cultura, autonomía y ciudadanía [...]”* (Mello; Costa, & Moreira, 2005, p. 141).

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998 confirma lo que ya ha sido mencionado prediciendo que *“La educación superior no puede ser contenida en formar estudiantes o adultos, debe ir más allá y fortalecer su misión educativa, es decir, contribuir al desarrollo del hombre en todos sus aspectos y mejorar el bienestar de la tierra”* (Unesco, 1999, p.119). El documento destaca que *“en una sociedad en transformación es necesario una formación integral general y profesional, que busque el desarrollo del individuo en su conjunto”* (Unesco, 1999, p. 130).

El Plan Nacional de Educación es otro documento de orientación, aprobado en 2014, con duración de 10 años, que presenta la planificación educativa para este período, con 20 metas a alcanzar, y estrategias que se utilizarán. En cuanto que en la Educación Superior la meta 12, por ejemplo, trata de “*eleva la tasa bruta de matrícula en la educación superior para 50% (cincuenta por ciento) y la tasa líquida para 33% (treinta y tres por ciento) de la población de 18 (dieciocho) a 24 (veinticuatro) años, asegurando la calidad de la oferta y expansión de al menos 40% (cuarenta por ciento) de las nuevas matrículas, en el sector público*” (PNE, 2014, p.41).

Entre las estrategias apuntadas para lograr este objetivo está la ampliación: de la oferta de vacantes contando con la expansión y la interiorización de la red federal de educación; de políticas de inclusión y de asistencia estudiantil; de tasas de acceso y permanencia de estudiantes de escuelas públicas, ascendencia africana, indígenas y de estudiantes con discapacidad, trastornos globales y altas habilidades o dotados; de la oferta de pasantías, de la participación de grupos históricamente desfavorecidos en la Educación Superior y de los beneficios del *Fundo de Financiamiento Estudiantil – FIES* y del *Programa Universidad para Todos – PROUNI*.

También está previsto la elevación de la tasa de conclusión media de los cursos presenciales para 90%, oferta de al menos un tercio de las vacantes para cursos nocturnos, expansión del financiamiento estudiantil a través del FIES, atención al personal del campo, indígenas y quilombolas, al menos 10% del total de créditos curriculares en programas y proyectos de extensión universitaria, condiciones de accesibilidad en las instituciones, apoyo a estudios e investigaciones, consolidación y ampliación de programas y acciones de incentivo a la movilidad (estudiantil y docente) nacional e internacional, consolidación de procesos de selección nacionales y regionales para acceder a la Educación Superior y estímulo a los mecanismos para llenar las vacantes disponibles.

La meta 13 se refiere a “*eleva la calidad de la educación superior por la ampliación de la proporción de maestros y doctores del personal docente efectivos en ejercicio en el sistema de educación superior para 75% (setenta e cinco por ciento), siendo, del total, al menos 35% (treinta y cinco por ciento) doctores*” (PNE, 2014, p.42). Y la meta 14 trata de “*eleva gradualmente el número de matrículas en el postgrado strictu sensu, a fin de attingir la titulación anual de 60.000 (sesenta mil) maestros y 25.000 (veinticinco mil) doctores*” (PNE, 2014, p. 46).

Sobre la finalidad de la Educación Superior, de conformidad con la legislación nacional ya presentada, se espera: “*estimular la creación cultural, el espíritu científico y el*

pensamiento reflexivo; formar graduados en distintas áreas; incentivar el trabajo de investigación científica, desarrollando en entendimiento del hombre y del medio en que vive; promover la divulgación de conocimientos culturales, científicos y técnicos; elevar el deseo permanente de perfeccionamiento cultural; estimular el conocimiento de los problemas del mundo, sobre todo los problemas nacionales y regionales, con la prestación de servicios especializados a la comunidad y promover la extensión, abierta a la participación de la población” (Ley 9.394, 1996, s/n).

Tal nivel de educación se puede ofrecer tanto en instituciones públicas como privadas, siendo que las mismas pueden organizar su política educativa, ya que cuentan con el ejercicio de la autonomía, según lo previsto en la LDB. A través del *Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI*, las universidades planifican la proposición de la institución, es decir, es el documento guía de las acciones que deben tomarse.

También se aseguran a las universidades, de acuerdo con el Art. 53 de la legislación nacional las siguientes funciones: *“I – crear, organizar y extinguir, en su sede, cursos y programas de educación superior establecidos en esta Ley, siguiendo las reglas generales de la Unión y, cuando necesario, del respectivo sistema de educación; II – fijar los currículos de sus cursos y programas, observando las directrices generales aplicables; III – establecer planes, programas y proyectos de investigación científica, producción artística y actividades de extensión; IV – fijar el número de vacantes de acuerdo a la capacidad institucional y a las exigencias de su entorno; V – elaborar y reformar sus estatutos y reglamentos de acuerdo con las normas generales relacionadas; VI – conferir grados, diplomas y otros títulos; VII – firmar contratos, acuerdos y convenios; VIII – aprobar y ejecutar planes, programas y proyectos de inversión referentes a obras, servicios y adquisiciones en general, así como gestionar rendimientos según los dispositivos institucionales; IX – administrar los rendimientos y disponer de ellos conforme a lo dispuesto en la constitución, en las leyes y en los respectivos estatutos; X – recibir subvenciones, donaciones, herencias, legados y cooperación financiera resultantes de convenios con entidades públicas y privadas[...]*”

Sin embargo, para Castanho (2000, pp. 14-15), con la realidad que se tiene actualmente y la expectativa generada en la institución, se verifica que: *“La universidad está en crisis y, según él, eso significa estar al borde del abismo o ya estar en él. Esa expresión demuestra que la institución universitaria tiene que encontrar una solución para seguir adelante y superar las dificultades”*. Pero, de acuerdo con el autor, ninguna solución social puede vivir sin crisis. En este contexto, señala dos características principales para la

universidad que son: criticidad (capacidad de pensar la crisis) y creatividad (buscar soluciones para la crisis).

Por lo tanto, es evidente que al paso del tiempo la sociedad ha esperado una universidad fuerte, elaborada para el progreso de la población. Pero, a pesar del tiempo, de los cambios políticos, sociales, culturales y educativos, incluso hoy en día se tiene una institución de Educación Superior que necesita ser revisada, repensada y reflejada. Y eso es reflejo de la educación que se tuvo. En este sentido, “[...] *La educación para la ciudadanía es, en este momento, la capacidad de acción de los ciudadanos para la planificación y desarrollo de la educación que necesita la sociedad. La ciudadanía, en teoría, tiene un sentido de acción propositiva que imprime contornos y caminos a la práctica educativa, a partir de la lectura crítica de la realidad circundante y que tiene que cambiar. Ciudadanía es una cultura que es construida y tiene la educación como una fuerte aliada para hacer posible como proyecto de cultura social y política [...]*” (Mello, Costa, & Moreira, 2005, p.147).

Así, dado lo expuesto, la comunidad académica hoy en día presenta dudas y ansiedades cuando se trata de cuestiones como: la ciudadanía, la educación integral, la educación profesional, la formación para la docencia, la evasión, la inclusión y la cualidad en la educación de los graduados de la universidad. Y, a través de estudios y reflexiones sobre la forma de resolver los desafíos que surgen en la universidad, actualmente, es que se desarrolla y se fortalece la pedagogía universitaria en las instituciones de educación superior.

2.3 ¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA?

Para el desarrollo y la comprensión de este trabajo es necesario definir el término pedagogía universitaria. En las entradas organizadas por el grupo de la *RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior* en la *Enciclopedia de Pedagogia Universitária* (2006, v.2), Leite (p. 57) afirma que: “*En el contexto latinoamericano, la Pedagogía Universitaria, nucleada en el ámbito educativo, opera en el espacio transdisciplinario de la academia. El objeto de estudio es la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la universidad. Se preocupa con la formación docente para el ejercicio pedagógico profesional. En el contexto brasileño, la Pedagogía Universitaria está siendo desafiada por la diversidad institucional, por la ausencia de programas continuados de formación docente y por la presión constante sobre los planes de estudio de las carreras profesionales, traídas por los procesos de evaluación*”.

En este contexto, la autora afirma que los investigadores en el campo tienen la intención de lanzar reflexiones sobre una pedagogía universitaria innovadora y revitalizadora. Para eso, cuatro puntos deben ser priorizados: el docente como intelectual público (protagonista del acto pedagógico); el conocimiento social (aproximación entre la práctica y la teoría); la innovación pedagógica (rompimiento con los paradigmas tradicionales) y la evaluación institucional (repensar los puntos fuertes y debilidades de la institución). Otra intención de los investigadores es que la pedagogía universitaria sea integradora y responda al desafío de la enseñanza aprendizaje en este nivel de la educación, sin privilegios a una de las funciones universitarias a costas de otra (enseñanza, investigación y extensión), pero la consolidación de la integración entre ellas.

En la misma obra, Cunha (p.351) señala que la pedagogía universitaria es un *“campo polisémico de producción y aplicación de los saberes pedagógicos en la Educación Superior[...] se reconoce en el plural, como múltiples pedagogías, porque hace el diálogo con los distintos campos científicos de los cuales toma referentes epistemológicos y culturales para definir sus bases y características [...] Presupone, en especial, conocimientos en el ámbito de los planes de estudio y de las prácticas pedagógicas que incluyen las maneras de enseñar y de aprender. Se centra en las teorías y en las prácticas de formación de profesores y de estudiantes de la Educación Superior. Articula las dimensiones de la enseñanza y de la investigación en los lugares y espacios de formación. Puede implicar una condición institucional se considerando como pedagógico el conjunto de procesos vividos en el ambiente académico”* (Cunha, M.I., p 351).

Ya Menin define la pedagogía universitaria como la pedagogía que trata de la Educación Superior en general, *“La pedagogía universitaria es la teoría y la práctica de la enseñanza que se realiza de consuno en una institución concreta, llamada Universidad”* (p. 22), *“[...] constituye en la actualidad [...] un cuerpo de teorías y métodos destinados a estudiar y resolver una variada gama de problemas, de origen individual, grupal e institucional [...]”* (p. 19), *“Trabajo, relaciones humanas y evaluación (parcial o total, continua o discontinua) son pilares en los que se asienta la pedagogía universitaria, hoy”* (Menin, 2006, p. 26).

Soares (2009) reitera el concepto explicado anteriormente afirmando que *“a pedagogía universitaria se distingue de la pedagogía en general por el interés en comprender el proceso de aprendizaje de adultos en su trayectoria de formación profesional”* (pp.100-101). *“Se trata de un complejo campo de la práctica educativa, por lo tanto, social y política, de formación del docente que actúa en la educación superior y de investigación en sus*

diversas formas [...]” (p.105). Y, Behares (2011, p. 337) contribuye diciendo que la pedagogía universitaria es “*entendida como ‘la forma como educamos en las universidades’*”.

En este sentido, con base en las concepciones ya mencionadas en esta tesis, se asume la posición de que la pedagogía universitaria es un campo del conocimiento específico, interdisciplinario y complejo que trata de la formación a nivel superior donde está involucrada la formación universitaria, el desarrollo profesional docente y la organización y evaluación institucional. Y, a partir de este concepto, será presentada la reflexión teórica de la presente investigación con una breve reseña histórica del tema pedagogía universitaria.

Empezando la reflexión, hay que destacar que los estudios sobre este asunto muestran que en Argentina, por ejemplo, en 1958, se crea en la Universidad de Buenos Aires el Departamento de Pedagogía Universitaria. “*Hasta entonces nadie se refería en términos tan explícitos al quehacer pedagógico que se realiza en ese ámbito educacional. No existía ningún antecedente sobre el tema en Sudamérica, salvo el viejo libro del mejicano Francisco Larroyo sobre ‘enseñanza superior’*” (Menin, 2006, p.7). El autor destaca aún que los primeros directores de departamentos de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional del Litoral no sabían en qué consistía dicha pedagogía y “*que el problema pedagógico no ha sido, en la política universitaria argentina, un tema que concitara particular interés sino en el último cuarto de siglo, más o menos*” (p. 13).

Soares (2009) confirma la información señalando que, “*desde la década de 1980, está creciendo en el escenario internacional el interés por la investigación sobre la práctica docente universitaria y las innovaciones pedagógicas en la educación superior. Diversas redes de investigadores se crearon para este fin, como la Association Internacionale de Pédagogie Universitaire (AIPU), que con la participación de países de África, América y de Europa, realiza conferencias anuales, y otros eventos y produce la prestigiosa revista Res Academica. En América Latina tenemos, entre otras, la Rede Académica do Uruguay (RAU) y la Red de Investigadores sobre la Educación Superior de México (RISEU).*

En Brasil, a lo largo de la historia de la educación superior, diversas iniciativas de grupos de profesores, de instituciones de educación superior e incluso del Ministerio de Educación (MEC) buscando la capacitación del profesor universitario, fueron tomadas, no siempre institucionalizadas, por lo que, en la dependencia de la sensibilidad de los dirigentes y, en gran parte, centrada en una lógica tecnicista. A pesar de las deficiencias, esa trayectoria ha contribuido para a constitución del campo de estudio e investigación, que pasó a ser llamado de pedagogía universitaria (Soares, 2009, pp.99-100).

Morosini (2003) afirma que, en ámbito nacional (Brasil), se tiene la red UNIVERSITAS, vinculada al GT Política de Educación Superior de ANPED que involucró 19 universidades (FURB, UNISO, UCDB, UCP, UERJ, UFAL, UFF, UFG, UFMG, UFMT, UFPA, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFRRJ, PUCRS, UNIFESP, UNIMEP y USP) y tuvo como objetivo evaluar, identificar, consolidar y poner disponible virtualmente la producción científica sobre educación superior en el país a partir de 1968 (Reforma Universitaria). Y, con base en estos estudios nacionales que RIES fue creada en RS. La intención era establecer y promover el debate sobre la educación superior como un campo de investigación y de enseñanza en el Estado. Empezó, a partir de 1998, *“tratando de responder la solicitud de una profesora de metodología de la educación superior de UCS – Universidade de Caxias do Sul, con la sistematización de acciones sobre la temática Educación Superior, promoviendo debates con profesores de distintas instituciones de educación superior del Estado (FURG, PUCRS, UNICRUZ, UNISINOS, UFPEL, UFSM, UFRGS y ULBRA), que aceptaron de inmediato el desafío”* (Morosini, 2003, 221).

Ya en septiembre de 1999, se realizó el I Simposio de Educación Superior, en ULBRA (Canoas). En este evento, se destacó el número de presentes, teniendo como temática *“Enseñanza e investigación en la formación del profesor universitario y experiencias en la docencia universitaria”*, reuniendo un número mayor que lo esperado de docentes, investigadores y estudiantes de programas de postgrado. Y, en 2000, encuentros destinados a las cuestiones educativas más generales sirvieron para fundamentar la idea de la consolidación de una *Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior*.

En este sentido, en junio de 2001, aconteció el II Simposio Internacional de Educación Superior en UNISINOS, que reunió las mismas instituciones y también representaciones de otras de fuera del Estado. En este encuentro se solicitó a un grupo de profesores representantes de distintas IES que preparasen una propuesta conjunta de movimiento, resultando en una *Rede Sulbrasileira* (Morosini, 2003). *“Así, a partir de reuniones que buscaban, simplemente, innovaciones para una disciplina con miradas a la docencia universitaria, ministrada para profesionales de otras áreas distintas de la pedagogía, se encontró campo fértil como objeto de estudio y de prácticas de las clases universitarias”* (Morosini, 2003, p. 223).

Y fue a partir de los estudios hechos, que los profesores del grupo participantes de la Red decidieron atribuir una calidad social a los saberes docentes discutidos, entendiendo necesario la publicación de una obra con el nombre de enciclopedia. Así comenzaron las investigaciones sobre enciclopedias educativas producidas en distintos países. *“La idea que se*

tiene de enciclopedia es de una obra compuesta por un gran número de tomos con palabras y sus definiciones. Sin embargo el estudio de estas reconocidas enciclopedias de educación rompió este mito: ellas no necesariamente tienen el mismo formato, el mismo número de tomos, el mismo campo de estudio, la misma amplitud ni la misma estructura [...] a pesar de los propósitos comunes, las enciclopedias consultadas tienen peculiaridades que las identifican [...] Algunas enciclopedias son más generales y otras más específicas” (Morosini, 2003, pp.11-12).

Por último, los modelos examinados mostraron variaciones entre ellos, pero la mayoría contiene textos, que fueron recogidos por campo de conocimiento y país y escritos por una serie de investigadores expertos en el área. Y así, los trabajos de los investigadores de la RIES fueron reunidos en las *Enciclopédias de Pedagogia Universitária - volume I e volume II* (Morosini, 2003). Por lo tanto, es evidente que la Red Académica incluye investigadores del área proporcionando la discusión y comunicación entre ellos al servicio de la búsqueda incesante de la calidad de este nivel de educación. Tanto es así que, en la presente tesis se encuentran muchas contribuciones de las publicaciones de la Red.

Por lo tanto, adelante serán presentados los tres puntos que son objeto de reflexión y preocupación de la pedagogía universitaria. El primero trata de la Formación Universitaria, el segundo del Desarrollo Profesional Docente y el tercero la Organización y Evaluación institucional.

2.3.1 Formación Universitaria

Es la oferta de formación en la Educación Superior “*educación post-secundaria, terciaria o tercero grado [...] enseñada en instituciones de educación superior (IES)*” (Morosini, 2006, p.58). En este caso estudiado, en instituciones llamadas de universidades. Este nivel de educación se puede ofrecer tanto en instituciones públicas como en privadas si estas están acreditadas oficialmente y reconocidas por el Ministerio de Educación. Para la organización institucional de este nivel de educación hay orientaciones en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* y en las *Diretrizes Curriculares dos Cursos*.

La universidad (institución analizada), que ofrece la Educación Superior “*se caracteriza por la autonomía didáctica, administrativa y financiera, por desarrollar enseñanza, extensión e investigación [...]*” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 141). “[...] hoy, es una institución diferente. Abierta al medio, orientadora, indagadora del saber y reconstructiva del mismo; profesionalizante (mal que nos pece) y básicamente

transformadora de la realidad, necesita del recurso pedagógico actual que le ayude a realizar acciones sociales concretas, de manera más productiva, que le permitan realizarse como una institución contemporánea formadora de profesionales creadores, realistas, críticos [...]” (Menin, 2006, p.19).

Sin embargo, al comparar lo expuesto con la realidad educativa de este nivel de educación, se percibe que la institución vive hoy una gran duda sobre la formación de sus estudiantes. La exigencia es que el universitario tenga una formación integral, pero muchas universidades todavía están acostumbradas a trabajar, solamente, con la formación profesional. Esta afirmación se argumentará en el curso del trabajo. Y la razón de la institución cargar esta postura tiene que ver con los restos del pasado, ya que:

“La educación, entendida como capital humano, era, de un lado, la esperanza de ascensión social y, por otro lado, principal instrumento para apalancar el desarrollo. El sector público necesitaba de mano de obra calificada y en número suficiente para satisfacer la expansión de los servicios. Los sectores industriales en expansión comenzaron a demandar trabajadores y técnicos expertos que podrían responder con eficacia a las necesidades emergentes y a los nuevos problemas que surgieron en el movimiento de expansión y modernización de la economía. Hubo, por lo tanto, a partir de 1960, [...] un notable crecimiento de la tasa de escolarización en nivel superior” (Sobrinho, 1998, p. 140).

Además, la formación profesional siempre ha estado ahí *“[...] a través de un proceso de enseñanza en que el conocimiento y las experiencias profesionales son transmitidos de un maestro que sabe y conoce a un alumno que no sabe y no conoce, seguido de una evaluación que indica si el alumno es capaz o no de ejercer determinada profesión. Si es apto, recibirá un diploma o certificado de competencia que le permite la práctica profesional”* (Masetto, 2003, p. 120).

Así que para entender esta angustia institucional en relación a la formación integral y a todas las modificaciones de la finalidad de la universidad en la actualidad es necesario analizar el histórico de la universidad y comprobar que siempre ha priorizado la formación técnica. *“[...] los cursos superiores y, posteriormente, las facultades creadas e instaladas en Brasil, desde su creación y en las décadas siguientes, se volvieron directamente a la formación de profesionales que ejercen una determinada profesión. Currículos seriados, programas cerrados, que consistían únicamente de las disciplinas que interesaban inmediata y directamente al ejercicio de profesiones específicas y buscaban formar profesionales* (Masetto, 1998b, p. 10).

Tal comprensión está conectada a un punto de vista tradicional de educación que todavía está muy presente en la educación superior. Y en este contexto es evidente que la educación se da por la transmisión de conocimientos del profesor al estudiante (enseñanza), que asume el papel de receptor y reproductor (aprendizaje) en busca de la aprobación. “[...] *Podríamos decir que, en el contexto del paradigma profesional, los profesores de la educación superior enseñan, transmiten y explican a sus alumnos la ciencia normal disponible, no investigan propiamente. Además, los clasifican. Así, y como corolario, sería posible concluir que, en la base de su actuación, está una epistemología de transmisión y adquisición de saberes de que la metáfora ‘llenar contenedores y asegurarse si están llenos’ es muy expresiva de la metodología dinámica que gobiernan a estos procesos de instrucción, enseñanza-aprendizaje y evaluación*”.

En este paradigma, ya un poco anticuado [...] el buen pedagogo era apenas el buen explicador, lo que sabía, con ciencia y arte, transmitir las cosas difíciles de una forma asequible, sencilla y clara a sus estudiantes. El alumno era considerado una entidad abstracta, no personalizada, el alumno medio, estadístico, sin rostro, sin tiempo ni lugar, descontextualizado. El poder era sólo del maestro [...] El alumno era ignorante, el inculto, el aprendiz que era necesario enseñar, conducir, disciplinar, controlar. Por lo tanto, la relación del profesor con los alumnos era naturalmente distante, una relación de superioridad y, como resultado, se esperaba de los alumnos una actitud de docilidad y obediencia, propia de discípulo, seguidor, imitador [...] Es un proceso de molde en el cual la pasividad, la docilidad y la disponibilidad del alumnos es esencial y determinante” (Tavares, & Alarcão, 2001, p.98).

Y en este contexto “[...] *Si ambos cumplen con sus obligaciones, el aprendizaje se llevará a cabo. Si no se produce, la responsabilidad es del alumno que no pudo realizar su tarea*” (Masetto, 2003, p.50). ¿Y esta situación está lejos de la práctica de hoy? ¡Obviamente que no! Todavía aun se encuentra mucho de esta práctica en las instituciones de educación superior, precisamente a causa de la falta de discusiones pedagógicas en este nivel de educación, “[...] *la organización curricular permanece cerrada y sin evolución, las disciplinas son al máximo conteudísticas [...] con poca apertura para otras áreas del conocimiento, casi ninguna para la interdisciplinariedad o para las temáticas transversales, pocos incentivos para la investigación científica en la graduación. La metodología se centra casi exclusivamente en [...] (clases expositivas), o lectura de libros y artículos y su reproducción en clase. Predominio de un programa que debe ser cumplido. La evaluación se*

utiliza como investigación de lo que se ha asimilado del curso por medio de pruebas tradicionales y notas de clasificación y aprobatorias o no” (Masetto, 2003, pp. 36-37).

Almeida & Pimenta (2009) añaden además que, *“En la sociedad contemporánea, la enseñanza de graduación se encuentra fuertemente sometida a la lógica del mercado y del consumo [...] Una enorme planta de producción en que los estudiantes son considerados sólo como eslabones del sistema. El aprendizaje es rápido y ligero, sin mucho esfuerzo, para obtener los créditos y diplomas; el proceso de formación no es más que un supermercado donde las disciplinas están en los estantes, a la elección del estudiante, y disponibilizadas de acuerdo con la decisión individual de los docentes o departamentos; la carrera académica de los maestros (muchas publicaciones y lo más rápido como sea posible) tiene primacía con respecto a la formación de los estudiantes; la cultura académica y la cultura de los jóvenes están separadas por una brecha insuperable (p.17).*

Sin embargo, lo que se presentó, ya no es suficiente en la realidad de hoy en día, puesto que no es suficiente el profesional tener solamente conocimientos teóricos, sino que necesita también una formación integral en que se desarrolla una variedad de habilidades y competencias para resolver situaciones inesperadas que van a surgir en el curso de la profesión. Menin (2006) confirma la discusión argumentando: *“Amparándose en la autoridad señalizadora del profesor, los estudiantes memorizan una cohorte de datos que a la postre le sirven de muy poco cuando se trata de resolver problemas de envergadura con verdadera imaginación. Esta forma de acumulación memorística ya no va con esta época de cambios acelerados y radicales donde la tecnología se ha constituido en un auténtico desafío para la enseñanza superior y el desempeño del oficio” (p. 22).* Masetto complementa afirmando que *“La sociedad brasileña vive, en los diferentes niveles, el desarrollo tecnológico que afecta dos aspectos que son el corazón de la propia universidad: la producción y divulgación del conocimiento y la revisión de las carreras profesionales. Hasta hace poco, el mayor centro de investigación, producción de conocimiento y divulgación de ello era la propia universidad. Hoy se sabe que [...] pueden ser llevadas a cabo por otras organizaciones, otros centros, ambientes y espacios, tanto públicos como privados [...]” (2003, p.130).*

Luego, hay un paradigma de transición en la Educación Superior, es decir, *“Junto a la concepción anterior de una persona que adquiere conocimiento, que se enseña y se aprende, comienza a emerger la concepción de un sujeto como constructor del conocimiento. Se recomienda menos instrucción, menos educación, más aprendizaje. Se reconoce la importancia de ayudar los alumnos a pensar, a reflexionar, a descubrir el mundo [...] esas concepciones de formación e investigación revuelven las actitudes de los sujetos, con los*

procesos de aprendizaje, con los contenidos, con los conocimientos, con las formas de organización y gestión de las escuelas y con sus contextos [...]” (Tavares, & Alarcão, 2001, p.100) hasta llegar en los paradigmas de formación e investigación esperados y necesarios, que deben ser diferenciados, innovadores y que movilicen todos los actores.

En la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* y algunos documentos orientadores, que fueron citados en este referencial, se presentó la finalidad y el tipo de formación que se espera de la Educación Superior. Para aclarar un poco lo que sería la formación integral del alumno “*[...] queremos referirnos a un proceso de crecimiento y desarrollo de una persona en su totalidad, abarcando un mínimo de cuatro grandes áreas: del conocimiento (elaboración y organización de informaciones, identificación de distintos puntos de vista, emisión de opiniones[...]), del afectivo-emocional (auto-conocimiento, atención, respeto, cooperación, competitividad, solidaridad, seguridad personal, alejamiento de las familias[...]), de las habilidades (todo lo que se hace con los conocimientos que se adquiere) y de actitudes y valores (responsabilidad por su proceso de aprendizaje, ética, respeto por los demás y sus opiniones, honestidad intelectual, crítica, curiosidad, creatividad, autonomía, desarrollo de valores de ciudadanos y políticos[...])*” (Masetto, 2003, pp.37-40).

Después de la explicación, está claro cuánto los individuos formados hoy en día carecen de tales características. Y eso refuerza la idea de que se necesita revisar la formación existente. Ya que en la perspectiva actual, “*La educación es una entidad potencializadora y/o mediadora en la construcción de la ciudadanía cuando promueve el diálogo, la participación y emancipación de los sujetos*” (Mello, Costa, & Moreira, 2005, p.142), pero también es “*la capacidad de acción de los ciudadanos para la planificación y desarrollo de la educación que la sociedad necesita. La ciudadanía, en teoría, tiene un sentido de acción propositiva que imprime contornos y caminos a la práctica educativa, a partir de la lectura crítica de la realidad circundante y que tiene que cambiar. Ciudadanía es una cultura que se construye y tiene la educación como una fuerte aliada para hacer posible, la ciudadanía como un proyecto de cultura social y política [...]*” (Mello, Costa, & Moreira, 2005, p.147).

Por lo tanto, Masetto (1998b), confirma la necesidad de trabajar “valores” con los estudiantes de los cursos de Educación Superior. La democracia, la participación en la sociedad, el compromiso con su evolución, la ubicación en el tiempo y el espacio de su civilización, ética en sus más amplias concepciones (tanto en respecto a los valores personales como a los valores profesionales, de grupo y políticos). Además, también es necesario el desarrollo de habilidades y competencias, ya que “*Estamos viviendo la sociedad del conocimiento [...] y ese conocimiento se presenta como un nuevo poder en las relaciones*

entre los Estados y los pueblos, en las relaciones nacionales e internacionales, políticas y de negocios [...] se necesitan profesionales intercambiables, que combinen imaginación y acción” (Masetto, 1998b, p.16). *“La sociedad exige un individuo capaz de reflexionar acerca de sus acciones, no actuando mecánicamente, como un autómatas”* (Silva, & Perez, 2009, p.35).

Por el contrario, en tiempos de cambio, el ser humano sigue buscando valores absolutos, pero en su vida diaria termina por enfrentarse con muchos valores relativos. Luego, surge la necesidad de formar y preparar las personas para lo incierto, para las situaciones distintas y únicas. Y, debido a esto, *“Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de formación deberán basarse en una actitud de investigación continua y en espiral optimizadora”* (Tavares, & Alarcão, 2001, p.101) *“Implica nuevas formas de trabajar en equipo, asumir riesgos, ser proactivo, utilizar las nuevas herramientas tecnológicas, identificar necesidades propias de formación y posibilidades de complemento de formación. Eso presupone un perfil de formación sin terminar, un concepto de formación permanente, continua, especializada, en acción”* (Tavares & Alarcão, 2001, p.103).

Los autores añaden que aprender significa interactuar con otros (profesores, colegas, expertos, teóricos...) escuchando, leyendo, dialogando; se aprende con los procesos, con los contextos, con nosotros mismos, con el mundo, utilizando el pensamiento, la investigación y la reflexión. De todos modos, *“Aprender a trabajar, a estudiar, a investigar, a reflexionar de modos distintos es el gran desafío epistemológico de la sociedad emergente”* (Tavares & Alarcão, 2001, pp.108-109).

En esta perspectiva, Masetto (1998a) pone de relieve algunas líneas de acción en respecto a la formación de los estudiantes en las universidades: *“1-formación profesional simultánea con la formación académica, a través de un currículo dinámico y flexible, que integra teoría y práctica, en otra organización curricular que no aquella que mira sólo a las prácticas”*; *2-“revitalización de la vida académica por el ejercicio profesional”*; *3-“desestabilización de los currículos cerrados, terminados y listos”*; *4-“dimensionamiento del significado de la presencia y de las actividades a realizar por los alumnos en los cursos de graduación de las facultades y universidades”*; *5- “énfasis en la formación continuada que empieza temprano en las facultades y se extiende durante toda la vida”* (Masetto, 1998b, p.17).

Y, creyendo en la relevancia de la quinta línea de acción, el autor presenta y defiende, en una de sus obras, el término aprendizaje continuada que es un fenómeno que se expandió fuertemente en los últimos años y que no se debe empezar solamente cuando el estudiante sale

de la universidad, pero, desde los cursos de grado estimulando el interés y la percepción de la necesidad de aprendizaje continuada en la búsqueda del desarrollo y de la educación. *“Pon atención para los diversos aspectos de la vida humana que surge esa búsqueda por una educación continuada: en el trabajo, buscando desarrollo en las diversas competencias que se exigen hoy por las carreras profesionales, para el ejercicio del liderazgo, de la criticidad, la creatividad y nuevos servicios; en los varios períodos de la vida escolar, durante la formación universitaria y después de la graduación con los cursos de especialización, maestría, doctorado y todo tipo de actualizaciones; en la vida personal, familiar y social”* (Masetto, 2003, p.44).

Además de lo anterior, para que el aprendizaje sea exitoso también es importante contar con una buena relación entre profesor y alumno, ya que *“[...] la antigua relación entre el docente y el alumno que todavía pervive, no responde a la nueva filosofía de la educación: libre, creadora, comprometida y participativa. Es preciso establecer un sistema de relaciones de producción de conocimientos basados en la cooperación y la autogestión, que supere el paternalismo tradicional cargado de omnipotencia”* (Menin, 2006, p.14).

Otra cuestión importante para el buen desarrollo del proceso de aprendizaje es que el maestro tenga contacto con otros colegas que enseñaron o enseñan la misma disciplina. Juntos pueden realizar la planificación de ella objetivando beneficiar la formación del alumno. Integrar las disciplinas en actividades interdisciplinarias también sería importante porque evita repeticiones y, en conjunto, los docentes podrían explorar mejor las situaciones y las experiencias presentadas. Por último, la interacción sólo traerá beneficios para el aprendizaje (Masetto, 2003).

Así, hay que crear una nueva cultura académica en los cursos de graduación que tenga en cuenta el derecho de acceso a la formación y que supere la especialización estrecha, la opción incluye la enseñanza con investigación y con extensión, problematizando las informaciones y garantizando una formación integral en la búsqueda de mejoría de la calidad de vida de toda la sociedad; *“que sea posible el desarrollo del pensamiento autónomo, en sustitución de la simple transmisión del conocimiento [...] pensar y pensar críticamente [...]”* (Almeida, & Pimenta, 2009, p.17).

Pero estas características exigen una acción docente distinta de la tradicional practicada. En este sentido, el profesor universitario necesita actuar de una manera reflexiva, crítica y competente teniendo en cuenta su responsabilidad en el proceso de formación de los estudiantes y en el proyecto político-pedagógico de los cursos. Este proyecto es establecido a través de un diálogo con el Proyecto Institucional (Almeida & Pimenta, 2009). Esta temática

se analiza en la siguiente sección (1.3.3 Organización y evaluación institucional). Por último, su práctica *“necesita promover el desarrollo de la autonomía, estimular la creatividad, la cooperación y el intercambio de ideas. La conciencia de que la educación es un acto político, que debe tener la ética como eje principal [...]”* (Grillo, 2006, p.69).

En esta perspectiva, se percibe que el profesional de la enseñanza universitaria tiene un papel mucho más amplio que la simple transmisión de contenidos e indicaciones de bibliografías. Es un formador de personas que trabajarán en una determinada profesión (tal vez con seres humanos, tal vez no), pero que va a actuar en la sociedad, y, en función del curso y de la situación, con el tiempo, podrán formar otros profesionales.

Así, ser profesor universitario no es una tarea fácil como parece. *“Ser un profesional de la educación significará participar en la emancipación de las personas. El objetivo de la educación es ayudar a que las personas sean más libres, menos dependientes del poder económico, político y social. Y la profesión de enseñar tiene esa obligación inherente.”* (Imbernón, 2005, p.27). Pero no está claro si los profesores que trabajan en la Educación Superior se sienten preparados para estas atribuciones, como también se cuestiona la relación entre la formación profesional que han recibido y la responsabilidad que tienen. Estas y otras cuestiones serán discutidas adelante.

2.3.2 Desarrollo Profesional Docente

La *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI*, de 1998, mostró la actualidad del debate sobre la competencia pedagógica y la docencia universitaria (Masetto, 2003). En pocas palabras se afirma que *“la formación de profesores es hoy un gran desafío para la educación de calidad”* (Silva, & Perez, 2009, p.32). Sin embargo, se puede decir que todavía es común *“encontrar docentes en la educación superior que inician sus actividades ignorando la complejidad de la profesión y lo que se espera hoy de la educación y del profesor”* (Grillo, 2006, p.60).

El papel del profesor, sólo de repasar informaciones, está en su límite, ya que cada día los estudiantes sorprenden con nuevas informaciones que están a su disposición en internet, muchas de ellas todavía no se tiene acceso. De todos modos, ante a eso, hay muchos desafíos a los que intimidan os docentes de la educación superior, entre ellos: *“la revolución de los medios de comunicación e información, que posibilita el acceso a los conocimientos de forma ágil y dinámica por internet, pone en tela de juicio el papel de dueño incontestable del saber*

asumido por el profesor universitario y los métodos tradicionales de enseñanza [...]” (Soares, 2009, pp.95-96).

Para Pimenta & Anastasiou (2002), a pesar de la exageración de la afirmación de que los ordenadores podrían transformar la educación del salón de clase convirtiendo los profesores en soportes del aprendizaje, lo cierto es que la sociedad tecnológica está cambiando el papel del profesor, que debe ponerse al día con la tecnología y repensar su misión. Sobre el tema, Imbernón (2005) señala que la tarea de la docencia se ha vuelto compleja y diversificada. Tendrá que desarrollarse en una sociedad en cambio con un alto nivel tecnológico y vertiginoso avance del conocimiento.

Así que hoy, la profesión requiere más que la transmisión de conocimientos académicos, es decir ejerce otras funciones, tales como: motivación, lucha contra la exclusión social, la participación, la animación de grupos, las relaciones con estructuras sociales y con la comunidad. El profesor debe ser un facilitador del aprendizaje, un práctico reflexivo que provoque la cooperación y la participación de los académicos. Y esa realidad requiere una nueva formación inicial y continua de los profesores que necesitarán estar en constante capacitación.

En esta perspectiva, la actitud del profesor necesita cambiar, es decir de un especialista que enseña para un profesional del aprendizaje que incentiva y motiva el aprendiz, que media el proceso de aprendizaje. Con este tipo de comportamiento se necesita explorar nuevos ambientes de aprendizaje, tanto profesionales como virtuales, dominar el uso de las tecnologías de información y comunicación, valorar el proceso colectivo de aprendizaje y repensar el proceso evaluativo. Este debe tener en cuenta el feedback continuo ofreciendo oportunidades de recuperación de aprendizaje a los estudiantes (Masetto, 2003).

En esta línea de pensamiento, es necesario ser consciente que el aprendizaje de los estudiantes es el principal objetivo de los cursos de grado y que la docencia debe privilegiar no sólo la enseñanza, sino el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, no es suficiente que el maestro transmita el conocimiento si el estudiante no aprende (Masetto, 1998).

Pero, para continuar la reflexión sobre la docencia en la Educación Superior y profundizar la temática, se entiende por necesario definir los términos que se encuentran en las entradas de la *Enciclopedia de Pedagogía Universitaria*, V.2, Morosini, 2006. Ellos son: “concepción de docencia” y “profesor universitario”, que es un “*Formador Cultural: además de la formación profesional, se necesita pensar en la docencia universitaria desde una dimensión más amplia y no sólo del punto de vista funcionalista – formar para el mercado de trabajo. Nosotros formamos personas a partir de concepciones, valores, creencias y*

representaciones que están implícitos/explicitos puestos en nuestra actitud profesional/personal. Nuestras concepciones éticas y estéticas son contenidos formativos y, por lo tanto, el profesor universitario necesita pensar en un proceso de desarrollo continuado, no satisfecho con la titulación en la carrera docente. La concepción de formación cultural necesita ser reconstruida/ (re)significada en un país en el que necesitamos pensar en la producción de un conocimiento prudente para una vida decente” (Oliveira, V., pp.361-362).

Y la concepción de docencia se trata de la percepción y pensamiento de los profesores sobre la profesión docente. Esta concepción incluye dinámicas, reflexiones, prácticas a lo largo de la carrera, experiencia de los docentes, saberes, tanto del sentido común como del conocimiento organizado. Por lo tanto, *“esa concepción es atravesada por expectativas (proyecciones), sentimientos, evaluaciones que acompañan la línea témpora de la trayectoria docente, tanto en términos retrospectivos como prospectivos. Por lo tanto, orienta la visión que los docentes tienen de sí mismos en el ámbito del salón de clase, de los estudiantes, de su práctica pedagógica, de los colegas y de la institución a la que pertenecen” (Isaia, S., p. 358).*

Sin embargo, para que eso ocurra es necesario que los docentes se perciban como profesores de la Educación Superior, que tengan conciencia de su responsabilidad, ya que *“La falta de conocimiento sobre la naturaleza y la constitución del saber docente y la falta de exigencia de formación específica para el ejercicio de la docencia contribuyen a la inseguridad del maestro, llevan a malentendidos conceptuales que comprometen la propia práctica y la identidad profesional, además de imprimir un carácter artesanal” (Grillo, 2006, p.62).*

Incluso, ante a esta realidad, el autor compara y clasifica algunos maestros como: especialistas, técnicos y artesanos. El primero es el que cree que existe un conocimiento listo, terminado y que la enseñanza es sinónimo de impartir clases transmitiendo al alumno este conocimiento. El segundo (profesor técnico) es aquel que aún tiene una visión equivocada de la enseñanza y como no tiene una formación pedagógica, se interesa solamente por el aprendizaje de procedimientos didácticos, las “técnicas didácticas”, creyendo que ellas van a garantizar un buen desempeño docente. Se trata de una visión instrumental, que ve al maestro como un técnico. Sin embargo, se sabe que el profesor no es un ejecutor técnico, por lo que no sirve de nada solamente aprender procedimientos didácticos sin una visión pedagógica que ayude a resolver los imprevistos de la práctica. Hay que darse cuenta de la docencia como algo más amplio.

Y, por último, el profesor artesano es aquel que posee un entendimiento equivocado de la docencia, que se ve a sí mismo como un artesano, es decir, la enseñanza es una actividad compleja y práctica, pero la experiencia le permitirá aprender a ser profesor. En esta perspectiva, el contacto con colegas profesores con más experiencia sería la mayor base de conocimientos, que a menudo es internalizada por el nuevo profesor en su formación inicial. Una postura impregnada del sentido común, opinión y poca consistencia teórica en una situación en que la experiencia de otros maestros es adoptada sin cuestionamiento justificable (Grillo, 2006). Y eso, muchas veces, es notable en los cursos de postgrado en las disciplinas de docencia orientada donde el estudiante ayuda al profesor de la clase tomándolo como espejo en su formación, o incluso cuando simplemente lo sustituye en las actividades de clase.

El autor también afirma que *“de lo que se observa en las manifestaciones de muchos maestros, la idea del profesor como un experto, como un técnico o como un artesano está muy presente en sus concepciones. Sin embargo, el dominio del contenido, el conocimiento de técnicas o simplemente la práctica, en separado, comprometen la calidad del conocimiento docente”* (Grillo, 2006, pp. 63-64). Y, además de lo mencionado, se tiene el caso del profesor universitario que pertenece a, al menos, dos categorías profesionales, es decir, puede ser un abogado y un profesor universitario del curso de derecho. Y, en este caso, se sabe que la formación técnica y la experiencia en el área del derecho no son los únicos elementos que le hacen un profesor universitario. También necesita de una formación pedagógica que le permite enseñar de manera eficaz, sin perjudicar el aprendizaje de sus alumnos (Silva, & Perez, 2009).

Por lo tanto, existe un diferencial en esta profesión. Es que, además de profesionales, los profesores universitarios tienen un estatus profesional distinto, porque en la mayoría de los casos, la docencia es su segunda profesión. Es decir, además de abogado, por ejemplo, con la realización del postgrado y la aprobación en una licitación pública, él se convierte en un profesor universitario y, como resultado, un investigador. En este caso, tiene un respeto intelectual, es decir, un estatus profesional en comparación con otros profesores de otros niveles educativos (Silva, & Perez, 2009).

Y, sin una preparación para la enseñanza, todo eso genera una percepción sobre la profesión. Y esa percepción no es siempre la que se espera y es la que fundamenta el trabajo docente, porque *“toda la práctica educativa se basa en representaciones de los maestros sobre la docencia, que se deriva de conocimientos, teorías personales, experiencias y creencias, que, integradas, constituyen el referencial pedagógico del maestro configurando su identidad profesional. Por lo tanto, es necesario entender como cada docente*

operacionaliza su repertorio de saberes, pensando, planificando, desarrollando sus clases y solucionando, en el momento que ocurren, los acontecimientos que surgen” (Grillo, 2006, p.65).

En este contexto, vemos la necesidad y la actualidad de la discusión sobre el tema, sobre todo porque muchos profesores se ven como profesionales exitosos y docentes que enseñan bien sus planes de estudios y, por lo tanto, cuestionan el motivo de discutir los nuevos requisitos o posibles cambios en sus actividades docentes (Masetto, 2003). Ellos no están preocupados con la formación que se requiere actualmente y creen que la simple exposición de contenido y la exigencia exagerada de la autonomía de los alumnos es fundamental en la Educación Superior. En este caso, *“Su papel realmente está en crisis y debe ser completamente repensado. El papel de transmisor de conocimientos, función que se desempeña hasta casi nuestros días, está superado por la propia tecnología existente* (Masetto, 1998b, p.18).

La profesión docente no puede y no debe ser meramente técnica de “expertos infalibles”, sin embargo, como ejerce influencia sobre los seres humanos, necesita llevar un conocimiento pedagógico, un compromiso ético y moral y la necesidad de compartir la responsabilidad con otros agentes sociales (Imbernón, 2005). *“Formar profesores para la reflexión significa cuestionar los modelos de formación docente basados en la formación o en la simple asimilación de nuevos conocimientos, ya que esto devalúa la experiencia docente, una vez que no concibe el maestro como un productor de conocimiento. Construye nuevos conocimientos cada día, y su trabajo es intelectual y creativo. Así, para que el profesor pueda contribuir al desarrollo de la autonomía intelectual de sus alumnos, se necesita ser reconocido como tal”* (Silva, & Perez, 2009, p.35).

Para aclarar la situación y mejorar la comprensión de la postura docente en la actualidad, se entiende que es importante un rescate histórico acerca de la docencia en la Educación Superior y los restos que quedan en la profesión. Según Masetto (1998), con la llegada de la corte portuguesa en Brasil se hizo necesaria la formación de profesionales para la docencia. Fue de esta forma que en la década de 1820 se crearon las primeras Escuelas Regias Superiores.

Como hemos hablado anteriormente, los maestros inicialmente eran personas formadas por las universidades europeas. *“Pero poco después, con el crecimiento y la expansión de la educación superior, el número de docentes tuvo que ser ampliado con profesionales de las distintas áreas del conocimiento. Es decir, los cursos superiores o facultades buscaban profesionales de reconocido prestigio, con éxito en sus actividades*

profesionales y los invitaban a enseñar a sus alumnos a ser tan buenos profesionales como ellos. Hasta la década de 1970, aunque varias universidades brasileñas ya estaban activas y la investigación ya era una inversión en acción, prácticamente se exigían del profesor candidato el título de educación superior y el ejercicio competente de su profesión” (Masetto, 1998a, pp.10-11).

De ahí la idea de que “[...] *quien sabe, automáticamente, sabe cómo enseñar*” (Masetto, 1998a, p.11). Este punto de vista, junto con una postura tradicional de educación, da el poder de la enseñanza a un buen profesional de cualquier área, ya que en esta perspectiva, ser maestro es impartir grandes clases expositivas o conferencias y mostrar en la práctica cómo. En este sentido, un buen profesional ejercía muy bien el papel de la enseñanza.

De lo explícito, es claro que el requisito de formación del profesor universitario ha estado restringido al conocimiento profundizado de la materia que se enseña. Acerca de eso, Silva & Monteiro (2015) creen que, en la cultura universitaria, la tarea de enseñar – y por lo tanto la formación pedagógica de los maestros – son relegados a un segundo plano. La formación para la docencia universitaria en el curso de la historia se veía como innecesaria con énfasis en la formación de un buen profesional entrenado, que podría ser formado por cualquier persona con licenciatura y con dominio de la actividad. Con el tiempo, la formación de profesores universitarios se centró en la preocupación con la realización de investigaciones en la universidad y “[...] *el pedagógico continuó siendo pasado por alto [...]*”. Tanto es así, que los criterios de evaluación de la productividad y calidad docente se concentran hoy en la producción académica de los profesionales.

Por lo tanto, analizando la legislación, se percibe la falta de protección legal que requiere y fomenta la formación pedagógica de los profesores universitarios, es decir, “*Se comprueba que la formación pedagógica para actuar en este nivel de educación es poco exigida o completamente descuidada*” (Oro, & Bastos, 2012, pp.2-3). Fernandes (1998) reitera la posición afirmando que no existe preocupación con la formación pedagógica del profesor universitario. El requisito legal para la docencia se restringe a la formación en el área específica de actuación del docente.

Sobre el tema, la Ley 5.540/68 que dejó rastros, que estaba en vigor en todo el gobierno de la dictadura militar hasta 1996, ya afirmaba que la docencia en la educación superior sería preparada (y no formada) referentemente en los programas de postgrado *stricto sensu* (Pimenta, & Anastasiou, 2002). En esta legislación el postgrado tendría dos responsabilidades para la formación docente: el desarrollo del investigador y la capacitación del docente de tercer grado. Y fue partir de ahí que:

“los programas de postgrado de las distintas universidades del país fueron capaces de saltos de calidad en la producción de conocimiento, en la investigación y en la formación de investigadores, y así se desarrolló uno de los aspectos de la capacitación docente: el que dice respecto al área específico del conocimiento. Otras dos características de la formación del docente de tercer grado no tuvieron el mismo incentivo. Me refiero a la capacitación pedagógica y política [...] después de una gran resistencia por parte de los propios maestros de tercer grado, para los cuales el dominio del contenido actualizado de su materia o disciplina era el único requisito para impartir clases en este nivel, fueron dados algunos pasos por algunos docentes dispuestos a superar las resistencias, a partir de finales de 1960 y principios de 1970. Algunos pocos programas de postgrado Stricto Sensu (maestría y doctorado) colocaron, entre sus actividades, cursos de Metodología de Enseñanza Superior o de didáctica para docentes del tercer grado” (Masetto, 1998a, pp.149-150).

Y la LDBN de 1996 continuó prediciendo que la preparación para el ejercicio de la docencia superior será en nivel de postgrado, sólo que principalmente en programas de maestría y doctorado. Así, *“el docente aún es reclutado entre profesionales de los cuales se exige una maestría o un doctorado, que los hace más competentes en la comunicación del conocimiento. Sin embargo, de ellos aún no se pide competencia profesional de un educador con respecto al campo pedagógico y a la perspectiva político-social. La función sigue siendo la del profesor que viene a enseñar a los que no saben” (Masetto, 2003, p.37).*

Tanto es así que, el ingreso en las universidades, públicas o privadas, se da por concurso público de pruebas y títulos, que la titulación representa puntos, la maestría y el doctorado, y la experiencia en investigación (Pimenta, & Anastasiou, 2002). Maciel (2009) también señala que hay mucho énfasis en el postgrado, es decir, en la titulación para los profesores de Educación Superior, como indicadores de calificación docente y de la mejora de la educación superior. El país ha invertido en la formación de maestros y doctores, prueba de ello es que, en el PNE (2014) en la metas 13 y 14, ya mencionadas, se puede ver eso. Sin embargo, datos demuestran la necesidad de una pedagogía específica para la profesión, porque estos cursos, como se mencionó, a lo sumo, incluyen en sus currículos, la disciplina de metodología de la enseñanza superior.

Tras el raciocinio, Pimenta & Anastasiou (2002) confirman lo que Masetto (2003) ya declaró en otra situación: *“[...] enseñar es decir un contenido a un grupo de alumnos que se reunieron en el salón de clase. No son cuestionados, ni en los edictos, o en la vida diaria, los elementos que permiten al profesional que domina un área del conocimiento también ser capaz de trabajarla en situación específica de la enseñanza. Institucionalmente, una vez*

aprobado en el concurso o contratado, el profesor recibe un menú, un plan de enseñanza del año pasado y, con esto, el horario de trabajo que tiene que desempeñar. A partir de ahí, las cuestiones del salón de clase, de aprendizaje y de enseñanza, de metodología y de evaluación son de su responsabilidad, y sólo hay discusiones acerca del proceso si este sale gran parte de la normalidad deseada” (Pimenta, & Anastasiou, 2002, pp.142-143).

En este contexto, las autoras dejan claro que, no hay una exigencia de informaciones acerca del trabajo realizado, ni informes, como ocurre en situaciones de investigación, por ejemplo. Ocurre con el docente en las actividades de enseñanza un proceso de trabajo solitario, individual e individualizado; el profesor en general es abandonado en el proceso. Y así siempre se fue priorizando el dominio de conocimientos y experiencias profesionales como requisitos para la docencia en nivel superior. La situación en la formación docente para este nivel de educación está tan olvidada que cuando se habla de eso lo que viene a la mente es la formación para la docencia en la Educación Básica (primaria y secundaria). Es como si la formación específica para la docencia superior era innecesaria.

Por el contrario, se encuentran muchas críticas a la falta de didáctica de los profesores universitarios. *“Informes de que el profesor sabe el contenido, pero no sabe cómo transmitir al estudiante, de que no sabe cómo llevar a cabo el aula, no se importa con el estudiante, está distante, a veces arrogante, o que no se preocupa por la enseñanza, centrándose en sus investigaciones, son tan frecuentes que parece ser parte de la ‘naturaleza’, o de la ‘cultura’, de cualquier institución de educación superior”* (Silva & Monteiro, 2015, ¶ 3).

Acerca de eso, la principal cuestión es cómo se da la “formación inicial” de los maestros de este nivel de educación. El término es definido por Cunha, M.I. (2006) en las entradas de la *Enciclopedia de Pedagogia Universitária* pp.353-354 como *“procesos institucionales de formación para una profesión. En general, garantizan el registro profesional y proporcionan el ejercicio de la profesión. En las profesiones más prestigiosas, hay un fuerte control corporativo y legal sobre el ejercicio de prácticas profesionales, privilegio de los titulares de diplomas que avalen la formación inicial. Notas: los cursos de formación de profesores, según la legislación brasileña, son los espacios calificados responsables por la formación inicial de profesores para el ejercicio de los niveles Primario y Secundario. Existen dispositivos legales que establecen el formato y la duración de los cursos que deben seguir las Directrices Curriculares Nacionales”*.

Así que la respuesta para este cuestionamiento es que la formación inicial del profesor universitario también se da en institución superior de educación, ya que los profesores son licenciados y tienen una profesión. Esta formación proporciona la base para su práctica

profesional, es decir, el conocimiento en el área específica. Esto es cuando los estudiantes adquieren los primeros conocimientos que servirán de base para el ejercicio de la docencia (Silva & Perez, 2009).

Así, como la formación de cualquier otro profesional a nivel universitario, ya mencionado anteriormente en el punto 1.3.1 “Formación universitaria”, *“la formación de profesores debe asumir los retos actuales y desarrollar un proceso de capacitación actualizado, flexible, que proporcione herramientas para que el futuro docente sepa cómo manejar con situaciones complejas e imprevistas”* (Silva & Perez, 2009, p.28).

En Brasil, los cursos que forman profesores trabajan con la formación inicial de ellos. Pero, *“el tipo de formación inicial que los profesores reciben generalmente no ofrecen la preparación suficiente para aplicar una nueva metodología o para aplicar métodos desarrollados en teoría en la práctica del aula. Además, no se sabe ninguna información sobre cómo desarrollar, implementar y evaluar los procesos de cambio. Y esa formación inicial es de gran importancia, ya que es el principio de la profesionalización, un período en que las virtudes, los vicios, las rutinas, etc. son asumidos como procesos usuales de la profesión* (Imbernón, 2005, p.41).

Sin embargo, de acuerdo con Silva & Perez (2009, p.33), no hay necesidad de que el futuro profesor quede angustiado, porque, *“Un error común en los cursos de formación inicial de los profesores es el intento de pasar al estudiante todo el conocimiento considerado necesario para el buen desempeño de la docencia. [...] esto es imposible, porque una parte de este conocimiento sólo se desarrollará en la práctica, en el ejercicio cotidiano de la profesión, en el salón de clase real, con alumnos reales”*. Lo importante es formar el profesional en el cambio y para el cambio utilizando el desarrollo de capacidades reflexivas individuales y en grupo, un profesional autónomo, que sepa compartir saberes, ya que la profesión docente requiere relaciones con el contexto (Imbernón, 2005).

Formar el profesor reflexivo sería la necesidad actual, porque la educación para la docencia debe *“equipar los profesores con conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores. En esta línea, el eje fundamental del currículo de formación del profesor es el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica docente, como el objetivo de aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la realidad social y la docencia”* (Imbernón, 2005, p.39).

Pero la duda sobre quién es el responsable de la “formación pedagógica inicial” del profesor universitario, de otras áreas que no sean de la educación, sigue esperando respuesta. Según la legislación es responsabilidad de los cursos de postgrado. *“Estos, en efecto, son*

específicos para formar investigadores y docentes para la educación superior. Sin embargo, la realidad de estos cursos nos muestra que se trabaja muy bien la formación del investigador, lo que incluso es necesario para la formación del docente. Pero la investigación busca, como es de esperar, la profundización de contenidos y descubiertas de nuevos aspectos de un determinado campo del conocimiento o de nuevos aspectos tecnológicos. El maestro o doctor sale del postgrado con un mayor dominio en un aspecto del conocimiento y con la habilidad de investigar. Pero eso por si solo ¿será suficiente para afirmar que el postgrado ofrece condiciones de formación adecuada para el profesor universitario? (Masetto, 2003, pp.183-184).

Para Garcia (1999), “[...] la formación inicial del profesor se compone de las actividades organizadas para facilitar la adquisición por el futuro maestro de los conocimientos, competencias y disposiciones necesarios para desempeñar dichas actividades profesionales [...] en España [...] muchos de los estudiantes que hacen sus estudios de doctorado esperan ser incluidos, de una u otra forma, en la educación universitaria [...] Los programas de doctorado funcionan como una especie de formación inicial de profesores universitarios en su papel de la función de investigación. En cuanto a la formación pedagógica de los profesores, la situación actual no es muy favorable” (Garcia, 1999, pp.247-248).

En general, además de enseñar, los profesores universitarios investigan. Y por esta actitud que profundizan el conocimiento específico de su área específica de actuación. En este sentido, se podría entender que la relación entre la investigación y la docencia debería se estable. Sin embargo, “se percibe un divorcio entre investigación y docencia que puede tener graves consecuencias en la calidad de la enseñanza que los alumnos universitarios reciben” (Garcia, 1999, p.244). La producción de investigación es tan valorada en este nivel de educación que la productividad del profesor se mide por el número de artículos, libros, becas, investigaciones subvencionadas, etc, sin tener en cuenta la actividad docente. Incluso, se puede decir que hay una grande escases en las relaciones entre productividad científica y eficacia docente (Garcia, 1999).

Por lo tanto, siguiendo la reflexión acerca de la formación inicial del profesor universitario, se verifica que “[...] excepto los cursos de postgrado en Educación, parece no existir en los otros programas de maestría y doctorado, en general, una preocupación muy fuerte con la formación de profesores como profesionales dedicados a la enseñanza [...] la gran mayoría de los estudiantes de postgrado recibe una buena preparación para la

investigación, mismo continuando como investigadores solamente aquellos que permanecen en las universidades o instituciones públicas similares” (Sobrinho, 1998, p.144).

En los cursos *“Los programas de postgrado, en general, tienden [...] a reproducir y perpetuar la creencia de que para ser un buen maestro es suficiente conocer de fondo determinado contenido o, en el caso de la educación superior, ser un buen investigador”* (Silva & Monteiro, 2015, ¶ 5). Aún así, se espera de los docentes universitarios el aumento en los títulos de maestrías y doctorados, aunque cuestionable que ellos, de la forma que se ofrecen, puedan contribuir eficazmente para la mejora de la calidad didáctica en la educación superior.

En este sentido, se percibe que estos cursos de formación, cuando dirigidos solamente para la investigación, no se ajustan a las necesidades específicas de los profesores con respecto a las angustias de la docencia. Tanto es así que, la muy citada indivisibilidad entre enseñanza, investigación y extensión, rara vez se convierte en práctica real en el cotidiano académico, porque, efectivamente, es el postgrado que empalma casi toda la investigación en la institución. *“Así, es el postgrado el responsable por la mayor parte de las investigaciones científicas en el país”* (Sobrinho, 1998, p.141).

El mismo autor afirma que, hace 30 años, las instituciones de educación superior eran débiles en cuanto a la formación docente, pero actualmente, más de 20 000 profesionales de reconocido prestigio se dedican a la formación de casi 50 000 nuevos docentes en el postgrado (maestría y doctorado). Sin embargo, *“muchos de estos cursos no contemplan conocimientos, reflexiones y prácticas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a la expansión del diálogo epistemológico interdisciplinario, al tránsito entre ciencias, es decir, a los saberes pedagógicos que darían forma a la identidad del profesor de este nivel de educación. En lo que respecta a las investigaciones en el interior de los programas de postgrado en educación, hay pocos que tienen como objeto de estudio la formación del profesor de educación superior”* (Soares, 2009, p.97).

En este contexto, el postgrado tiene un tratamiento profundo y riguroso con el conocimiento específico, pero no debe *“negligenciar y más aún debe introducir en su programa con fuerte prioridad la formación de profesores para la continuidad de la construcción de la universidad rigurosa, crítica y socialmente relevante. Por eso, el pedagógico inmanente de los cursos debe emerger de la conciencia universitaria como trabajo intencional y organizado”* (Sobrinho, 1998 p.145).

Sin embargo, algunos profesores universitarios han comenzado a darse cuenta que la docencia, así como la investigación y el ejercicio de cualquier profesión, requiere

capacitación propia y específica “*que no se limite a tener un título de licenciado, o mismo de maestro o doctor, o incluso simplemente el ejercicio de una profesión. Requiere todo eso, y competencia pedagógica, porque es un educador*” (Masetto, 2003, p.13). Que la profesión necesita ser vista de una manera profesional, y no de forma amadora superando la situación “*hasta entonces muy reconocida por enseñar ‘por la buena voluntad’, buscando solamente la consideración por el título ‘profesor de universidad’, o solamente para ‘complemento salarial’, o incluso, solamente para ‘hacer algo en el tiempo que permaneció del ejercicio de otra profesión’*” (Masetto, 1998a, p.18).

Esta postura de insatisfacción comenzó como una autocrítica de varios miembros de la educación superior, que percibieron en la docencia un valor y un significado que no eran considerados (Masetto, 1998a). Los alumnos también denuncian la débil formación pedagógica del profesor universitario. Frases como: “*es un gran administrador, pero no sabe enseñar – se escuchan cuando se busca conocer las principales quejas de los estudiantes universitarios*” (Silva & Perez, 2009, p.34). Por todos estos aspectos es muy común el profesor no tener ninguna formación pedagógica y, sus actividades docentes reflejen y reproduzcan el modelo de los maestros que actuaron en su propia formación (Behrens, 1998), que, a menudo también no tuvieron formación en el área.

Sin embargo Grillo (2006) afirma que en la actualidad tiene que ser diferente, porque el “*impacto de los nuevos eventos de la sociedad del conocimiento desestabiliza profesores con experiencia y novatos y requiere aprender a enseñar de manera distinta de lo previsto, diferente de la forma que se les enseñó, muchas veces observando a sus maestros o basándose solamente en su actividad profesional. Carece en estos casos la consolidación de una identidad profesional que se constituye por el conocimiento de saberes específicos de la profesión, siempre fortalecidos por la confrontación con la práctica.*” (Grillo, 2006, pp.61-62).

Los conocimientos, antes citados y defendidos por el autor, son compuestos por un eje científico, un eje experimental y un eje pedagógico. El eje científico son conocimientos construidos en el curso académico, en el espacio de formación universitaria y profesional. El eje experimental se refiere a los saberes experienciales y el eje pedagógico son los saberes específicos de la enseñanza, de la docencia. Refuerza la idea de que la enseñanza no existe sin el aprendizaje, y que las habilidades para enseñar son desarrolladas, mejoradas y ampliadas con una formación continuada (Grillo, 2006).

Masetto (2003) también defiende tres competencias básicas para la docencia en la educación superior y las presenta con la siguiente nomenclatura: (1) competencia en el área

del conocimiento, (2) dominio en el campo pedagógico y (3) ejercicio de la dimensión política. La primera se refiere a la experiencia profesional y a los conocimientos teóricos, que serán trabajados con los estudiantes universitarios en el campo del conocimiento de dominio del profesor. *“Dominio este que se adquiere, normalmente, a través de cursos que se realizan en las universidades y/o facultades y con algunos años de práctica profesional [...] que sus conocimientos y sus prácticas sean actualizados constantemente a través de las participaciones en cursos de perfeccionamiento, especializaciones; conferencias y simposios; en intercambios con expertos etc. [...] que domine un campo del conocimiento específico a través de la investigación”* (Masetto, 2003, p.26).

La segunda competencia es la que tiene más déficit de los profesores universitarios. La razón puede ser el hecho de que los docentes no tuvieron oportunidad de conocimiento en el área o porque lo perciben como algo superfluo o innecesario para su práctica docente. Y la tercera competencia es fundamental para el ejercicio de la docencia universitaria, porque el profesor cuando entra en el salón de clases tiene una visión de hombre, de mundo, de sociedad, de cultura, de educación. Por lo tanto, el profesor es un ciudadano y realmente tiene que ser una persona “política”, comprometido con su tiempo, su civilización y su comunidad (Masetto, 2003).

Y Silva & Perez, (2009, p.30), en la misma línea de pensamiento también defienden tres competencias para que el profesor desempeñe bien sus funciones. Son ellas: *“•dominio de los saberes que debe enseñar; •dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje y •capacidad para manejar situaciones complejas”*. Acerca de eso, se observa, en Romanowski (2007), que para el ejercicio profesional, se presupone una formación compuesta por saberes de la experiencia, saberes pedagógicos y específicos. A continuación, se presentan en la Tabla 1, los saberes que los teóricos citados creen que son necesarios para la práctica docente.

Tabla 1 – Saberes necesarios para la Docencia

Autores	Saberes necesarios para la docencia		
	Específicos	Pedagógicos	Generales
Grillo (2006)	Eje específico	Eje pedagógico	Eje experiencial
Masetto (2003)	Área conocimiento	Área pedagógica	Ejercicio de la dimensión política
Romanowski (2007)	Saberes específicos	Saberes pedagógicos	Saberes de la experiencia
Silva & Perez (2009)	Dominio de saberes que deben ser enseñados	Dominio de los saberes teórico y práctico los procesos de enseñanza/ aprendizaje	Capacidad para administrar situaciones complejas.

Fuente: Investigación

Se verifica que hay un consenso entre los autores en el hecho de que los docentes necesitan, por lo menos, tres habilidades básicas para la docencia y hay un acercamiento entre las posiciones citadas. De ahí, surge la hipótesis de que la formación inicial de los profesores universitarios se desarrolla considerando, básicamente, el eje de los saberes específicos de la profesión.

Sin embargo, la especificidad de la enseñanza está en el conocimiento pedagógico y es fundamental para que el maestro sepa enseñar. Este conocimiento es algo que se aprende y el aprendizaje se da en los cursos de formación docente y también en el ejercicio profesional. Los cursos universitarios ofrecen certificación de calificación profesional. Pero, es en el ejercicio de la docencia, en la práctica del salón de clases, que los maestros aprenden a ser maestros (Silva & Perez, 2009).

Imbernón (2005, p.30) entiende *“ese conocimiento como el que se utiliza por los profesionales de la educación, que se construyó y reconstruyó constantemente durante la vida profesional del profesor en su relación con la teoría y la práctica. Pero ese conocimiento no es absoluto, se estructura en gradaciones que van desde el conocimiento común (temas, sentido común, tradiciones, etc. similar a los que se llama ‘pensamiento espontáneo’) al conocimiento especializado. El conocimiento pedagógico común lógicamente existe en la estructura social, que forma parte del patrimonio cultural de una determinada sociedad y se traslada para las concepciones de los profesores”*.

Y toda reflexión anterior se dirige a un gran desafío que es la formación continua del docente, no sólo en el campo pedagógico, pero el énfasis en este ítem será dada para el pedagógico, ya que, es a través de esta formación continua que la mayor parte de los profesionales de la docencia universitaria (que no son licenciados) se constituyen profesores. Así, los profesionales que tienen su formación inicial en el campo pedagógico continuarán buscando este conocimiento a través de la formación continua, ya que aquellos que no tuvieron oportunidad, tendrán que aprovechar los momentos favorables para constituirse como docentes, porque, muchas veces, *“En el curso superior, recibimos las primeras orientaciones para el ejercicio profesional, pero esa formación se complementa en el cotidiano del salón de clases”* (Silva & Perez, 2009, p.11).

Teniendo en cuenta lo anterior, para Cunha, M.I., en las entradas de la *Enciclopedia de Pedagogia Universitária* (2006, p.354, v.2), “formación continuada” son las *“iniciativas de la formación realizadas en el periodo que acompaña el tiempo profesional de los sujetos. Presenta formato y duración distintos, tomando la perspectiva de la formación como proceso. Tanto que puede tener origen en la iniciativa de los interesados como puede insertarse en*

programas institucionales, en este último, los sistemas de educación, universidades y escuelas son las principales agencias de tales tipos de formación". Incluso, la autora expone la formación en servicio como un tipo de educación en el espacio de trabajo. En el caso de los docentes universitarios, sería el estímulo institucional para que participen de procesos formativos, en general promovidos por los sistemas, por los propios empleadores, compañeros o por otras instituciones que ofrecen ese tipo de actividad.

Los profesores universitarios, en general, comienzan a enseñar después de haber completado un curso de postgrado y estar en camino de enfrentar por primera vez el ambiente del salón de clase como profesor académico. La formación pedagógica tardía de estos profesionales, como se mencionó anteriormente, proviene que el propio foco del postgrado y, muchas veces, de todo su curso de formación – no objetiva la acción educativo-formativa.

“No objetiva formar otros profesores que puedan transmitir el conocimiento del área. El foco de cursos que no son propiamente de formación es de transmitir contenidos para que se apliquen en la práctica. Como alternativa a los que han hecho este tipo de curso y desean enseñar el conocimiento que aprendieron a lo largo de su vida académica, hay la formación continua de docentes, una importante etapa del desarrollo profesional. Permite a los diferentes profesores articular los conocimientos básicos adquiridos en su formación inicial con el ejercicio de la docencia. Así, no es suficiente ser un excelente cardiólogo: es necesario saber enseñar estos conocimientos a sus alumnos, futuros cardiólogos” (Silva & Perez, 2009, pp.34-35).

Por lo tanto, se debe entender que la formación continua se da a partir del ejercicio profesional, en pensar en ello. Es importante tener en cuenta que sólo un profesor capaz de reflexionar sobre sus acciones podrá formar un alumno reflexivo. Este proceso valora la práctica en el salón de clase como un espacio de construcción de conocimiento sin desacreditar la teoría. Y esa actividad de reflexión debe desarrollarse desde la formación inicial del docente, tanto en curso de formación específica para la docencia, como en cursos de postgrado, que deben proporcionar instrumentos para el individuo continuar su aprendizaje incluso después de terminar sus cursos en la universidad (García, 1999).

Y, de acuerdo a Silva & Perez (2009, pp.34-35), la reflexión de la práctica profesional se basa fundamentalmente en los siguientes presupuestos: “•*reflexión sobre la práctica; •análisis de las prácticas, los gestos cotidianos de la profesión; •relación entre la teoría y la práctica; •pensar en un saber que surge de la práctica docente y •aprender con colegas de forma colaborativa*”.

Por lo tanto, se entiende que la formación de profesores abarca toda la carrera docente y, además, el punto de vista de los profesores de “aprender a enseñar”, pasa por diferentes etapas que representan los requisitos personales, profesionales, organizacionales, contextuales, psicológicas, específicas y diferenciadas (García, 1999). Incluso, el autor llama de socialización del profesor universitario los primeros contactos con la docencia, pero, para él: *“no ocurre sólo en el primer año de docencia e investigación. Hay una socialización previa durante los años en que el futuro profesor fue alumno, observó profesores a enseñar, colaboró con algún profesor en la realización de investigaciones, fue representante de los alumnos y, como tal, asistió reuniones del Consejo de Departamento, etc. Durante este período, los futuros profesores aprenden formas de comportamiento, estilos de enseñanza, pero también aprenden lo que no se debe hacer”* (García, 1999, p.250). Y, a menudo, este es el ejemplo que se extiende a través de los salones de clases.

Ya la iniciación a la enseñanza sería el período referente a los primeros años de profesión en que se convierten de estudiantes a docentes. En el primer año se nombran novatos, y muchas veces, en los años siguientes pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional. En este sentido, para el autor, es característico de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo que sufren los profesores novatos (García, 1999, pp. 113-14). Por lo tanto, se señala la importancia de la formación continua y de la constante reflexión sobre la práctica docente.

Una actividad interesante (que algunos teóricos han desarrollado) es el método autobiográfico, que propone una reflexión sobre la trayectoria que el profesor pasó hasta convertirse en docente identificando, conociendo y desarrollando su propio proceso de identidad (Silva & Pérez, 2009). *“El profesor es estimulado a pensar sobre su vida escolar como alumno y después como maestro, buscando sus influencias, identificando sus opciones y reflexionando sobre ellas. La pregunta base debe ser ‘¿Cómo me convertí en el maestro que soy hoy?’ esta pregunta se refiere a otra, anterior: ‘¿Qué profesor soy?’* (Silva & Pérez, 2009, p.19).

La respuesta de las preguntas anteriores consiste en la reflexión de las prácticas docentes, la intencionalidad del acto educativo, los valores y las creencias del profesor universitario. *“Sin embargo el profesor no sólo debe reflexionar sobre su práctica, pero su reflexión ultrapasa las paredes de la institución [...], con el objetivo específico de obtener la emancipación de las personas”* (Imbernón, 2005, p.40). El autor defiende la urgencia en formar el profesor como un profesional de la práctica reflexiva que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, pánicas y que busca en la investigación una forma de intervenir en estas

situaciones, lo que trae nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación. Así también, para Silva & Perez (2009), se puede y se debe pensar en otras formas, además de los cursos, para ofrecer la formación continua a los docentes. El autor sugiere grupos de estudios en el ambiente de trabajo, el desarrollo de proyectos, reuniones pedagógicas, entre otras actividades. Esta práctica hace con que el maestro se adapte al medio, logrando satisfacer a las demandas del mismo.

Se deduce entonces el segundo ítem que comprende el estudio de la pedagogía universitaria concordando con Imbernón (2005) cuando afirma que “[...] *la renovación necesaria de la institución educativa y esta nueva forma de educar requieren una definición importante de la profesión docente y que tomen nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisados. En otras palabras, la nueva era requiere un profesional de educación distinto*” (p.12). Para Selbach (2015, p.53) “*Los espacios organizacionales dedicados a la formación pueden constituirse en posibilidades de desarrollo profesional del docente universitario cuando promueven acciones que tengan como objetivo discutir las demandas impuestas por la práctica pedagógica*”.

Así, se parte para el último ítem que va a discutir como la institución de educación puede hacer frente a las situaciones enumeradas hasta ahora.

2.3.3 Organización y Evaluación Institucional

Este ítem se ocupa de la reflexión sobre la organización de la institución universitaria y como es la evaluación de esta organización. En las entradas de la *Enciclopedia de Pedagogía Universitaria* (2006), se encuentra que la evaluación institucional es “*un organizador calificado que permite repensar las fortalezas y debilidades de la institución*” (Leite, 2006, p.58). Acerca del proceso presentado, Sobrinho (2009) añade que las informaciones y los significados producidos en la actividad de evaluación deben ser la base para las acciones de mejora de la realidad en foco.

En Brasil, el *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES* trata de la evaluación de este nivel de educación con el “*objetivo de garantizar el proceso nacional de evaluación de las instituciones de educación superior, de los cursos de grado y del desempeño académico de sus estudiantes*” (Ley 10.861, 2004, s/n). En este proceso se utilizan procedimientos e instrumentos diversos, entre ellos la autoevaluación y la evaluación externa *in loco*. En este trabajo se aborda el caso de la autoevaluación, que es de responsabilidad de la institución de educación. En este caso, existe la necesidad de formar un Comité Propio de

Evaluación en la institución para organizar tal procedimiento interno. Sobre el tema, se entiende que, a pesar de esta evaluación ser un instrumento de control, ella es positiva para la institución en el momento que repiensa sus procesos, porque:

“Cuando la evaluación se reduce a la medida y a la regularización o a mero control, en el sentido de conformidad con la norma, es un instrumento de poder del profesor, del administrador y del gobierno. Pero, [...] si [...] ayuda a comprender y mejorar la realización de los procesos educacionales, cognitivos, psicosociales, estructurales y organizacionales, entonces, es una propiedad pública, es un bien común al servicio de la formación de los individuos para la vida social, de desarrollo institucional y de los proyectos del Estado” (Sobrinho, 2009, p.46). Por último, el autor señala que la evaluación debe promover la reflexión y movilizar los sujetos para la toma de decisiones y de acciones de mejora.

Lamentablemente, no es lo que hacen los procesos de evaluación externa en relación a los docentes, por ejemplo. Ellos *“parecen reforzar la idea de que el profesor universitario es, principalmente, investigador y, así, subestima la docencia. Estos procesos incluyen como indicadores de calidad del trabajo docente, la investigación y la docencia, siendo el primero reconocido como de alto prestigio, mientras que el segundo tiene bajo valor académico y social”* (Soares, 2009, p.97).

La práctica docente no es estimulada y no hay inversión, como ocurre con la investigación. No hay propuestas para la realización de iniciativas innovadoras en la enseñanza que buscan mejoras en el proceso de aprendizaje, así como en la capacitación continua de los profesores. No hay puntuación que estimule eso, por ejemplo. Lo que surgió en 2014 fue una exigencia en el PNE que se refiere a un porcentaje (90%) de graduados en los cursos presenciales de la educación superior. Soares (2009) nos recuerda que el resultado se presenta a través de *“la resistencia a enseñar en la graduación de muchos doctores y la falta de espacio, en la mayoría de las publicaciones nacionales, para las producciones bibliográficas que no están relacionadas con la investigación científica”* (p.98). Y, a pesar de eso, no se propone ninguna alternativa para cambiar esta situación, es decir, la evaluación no se está utilizando para la mejora de la enseñanza.

También se sabe que la profesión docente se desarrolla por diversos factores que son el salario, el mercado de trabajo, el ambiente de trabajo, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y la formación continua que la persona realiza a lo largo de su vida profesional. *“La mejora de la formación ayudará a ese desarrollo, pero la mejora de otros factores (salario, estructuras, niveles de toma de decisión, niveles de participación, carrera, ambiente de trabajo, legislación laboral, etc.) tiene un papel decisivo*

en este desarrollo. Podemos realizar una excelente formación y nos encontramos con la paradoja de un desarrollo cercano de la proletarización de los maestros porque la mejora de otros factores no está suficientemente garantizada. En conclusión, la formación es un elemento importante del desarrollo profesional, pero no es el único y tal vez no es el decisivo” (Imbernón, 2005, p.43-44).

Por lo tanto, se entiende que la universidad no va a dar cuenta de resolver todos los problemas señalados, pero hay una posibilidad de la institución universitaria ayudar a la situación con un ambiente de trabajo adecuado y con la formación continua de los profesionales. Puede buscar incentivos, motivaciones, por último, conforme el estudio de esta tesis, el enfoque será para la evaluación interna en una perspectiva de mejoras institucionales, reflexiones de todos los involucrados en el proceso, es decir, no sólo de un comité o de un grupo de personas.

“Realizado por el colectivo, el diagnóstico para el levantamiento de los problemas de la realidad ya constituye una acción formativa, además de objetivar la primacía de las cuestiones centrales que serán trabajadas. La realidad institucional, a su vez, constituye el punto de llegada, porque todo el proceso de formación objetiva la elaboración de propuestas y referencias para superar los problemas identificados” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p.19). Sin embargo, para anotar las dificultades y los problemas se necesita evaluar. Y para realizar esta tarea es necesario saber lo que se espera de la universidad que se está evaluando. En otras palabras, es necesario planificar.

En una perspectiva actual, según Luckesi, Barreto, Cosma, & Baptista (1991), se necesita construir una universidad y no una escuela de nivel superior, un lugar que forma profesionales de alto nivel tecnológico, haciendo ciencia, lugar de cultivar el espíritu del conocimiento, donde se desarrollan las más elevadas formas de la cultura y de la reflexión. En este lugar, la comunidad académica debe ser construida por personas capaces de reflexionar y abiertas a la reflexión, al intercambio de ideas, a la participación, porque una institución que no refleja de manera crítica y de manera continua sobre el momento histórico en que vive, sobre el proyecto de su comunidad, en un proceso continuo de revisión de sus propias categorías, no está realizando su esencia.

La universidad tiene que hacerse continuamente, porque no existe un modelo definitivo de universidad, pero el objetivo es encontrar, inventar, conquistar un modelo. Se busca una universidad democrática donde se pueda conquistar espacios de libertad. Donde hay un relacionamiento profesor-alumno, basado en al principio del incentivo a la creatividad, a la crítica, al debate, al estudio, donde la comunidad académica tiene espacio para asumir,

cada uno a su nivel, la responsabilidad por el todo. De todos modos, una institución universitaria “*responsable por preguntar, cuestionar, investigar, debatir, discernir, proponer formas de soluciones, evaluar, al tiempo que ejercita las funciones de creación, conservación y transmisión de la cultura*” (Luckesi, Barreto, Cosma, & Baptista, 1991, pp. 42-43).

En este contexto, se necesita planificar de manera conjunta y evaluar continuamente lo que fue planeado. Una forma de empezar el enfrentamiento de este desafío es con la construcción colectiva del *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*, requerido por MEC, y “*que corresponde al plan estratégico de la institución. El PDI, además de definir los objetivos de una institución y los principios educacionales rectores de sus actividades, debe demostrar que tiene los medios y los recursos necesarios tanto para cumplir con las metas actuales, en una línea de tiempo estipulada, como prever posible división de sus actividades, los medios y recursos necesarios*” (Masetto, 2003, p.60).

Y hablando de la planificación, el autor señala que, el *Projeto Político Pedagógico* es el documento de planificación y reflexión que representa el subconjunto más importante del PDI, porque organiza y consolida la programación de las actividades académicas de enseñanza, investigación y extensión, de los cursos de graduación, especialización y postgrado. También orienta la política de contratación de servidores, así como el perfeccionamiento y desarrollo de los mismos, la infraestructura académica, administrativa y pedagógica.

“*Decimos que el proyecto pedagógico es un proyecto político porque establece y da sentido al compromiso social que la Institución de educación superior asume con la formación de profesionales y de investigadores ciudadanos que, en la sociedad en la que viven, trabajando como profesionales o investigadores o científicos, desarrollen su participación y su compromiso con la transformación de la calidad de vida de esa sociedad*” (Masetto, 2003, p.60).

También es pedagógico porque planifica la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de formación, de construcción de ciudadanía. Y, debe ser colectivo para que quien le constituye participe del proceso de análisis, discusión y toma de decisiones acerca de los destinos posibles para la institución universitaria. La construcción colectiva del documento ayuda a superar la inercia y la resistencia al cambio, el individualismo, el aislamiento y pone los involucrados en la responsabilidad de hacer realidad el plan. La actividad hace que el grupo de profesores, alumnos, empleados y sociedad en línea con el equipo de gestión administren el desarrollo y el logro de la planificación (Masetto, 2003). Además, “*si realizada en los criterios científicos, podrá ser garantía de un proceso de construcción colectiva de*

grande valor para la creciente profesionalización docente” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p.157).

Por lo tanto, se puede percibir que la planificación implica una profunda interacción entre los diversos profesionales y los más diversos sectores de una institución. Va más allá de la simple producción de un documento. *“Exige que todos los miembros de la institución educativa participen, traigan las expectativas, los problemas, las propuestas, y el ‘cómo’ hacer. Se trata de un proceso dinámico de acción y reflexión de sus diversos miembros, buscando una articulación entre lo que es real y lo que se desea, reduciendo las distancias entre valores, discursos y acciones; entre acciones administrativas y académico-pedagógicas que buscan la formación del profesional deseado”* (Masetto, 2003, p.61).

Así, se entiende que, tanto en la construcción colectiva del proyecto político-pedagógico institucional como en la evaluación institucional permanente, los problemas detectados se deben tomar como punto de partida para el análisis de la realidad y para el establecimiento de las prioridades y metas de acción (Pimenta & Anastasiou, 2002) y deben ser enfrentados junto con la comunidad académica.

Las autoras creen que, cuando se detectan problemas y dificultades, es necesario buscar nuevas experiencias con nuevas formas de hacer frente tanto para la docencia como para la formación de los estudiantes, para los cursos de grado o postgrado, para la administración, etc. Estas experiencias incluyen la construcción, reflexión, evaluación colectiva de proyectos pedagógicos institucionales y de cursos, revisiones metodológicas, destacando actividades de enseñanza con investigación, enseñanza por proyectos, etc.

Pero, a pesar de lo anterior, se percibe que muchas instituciones aún poseen dificultades en desarrollar estas actividades. O intentan realizarlas, pero no saben cómo actuar frente a las dificultades presentadas o de los problemas identificados. Además, los docentes no están preparados para ingresar en una institución que busque actuar en el colectivo, en otras palabras, algunos docentes siguen trabajando en contradicción a lo deseado institucionalmente. También hay casos en los que el profesor ingresa en la institución después de la elaboración de la planificación institucional. Aún así, *“[...] es necesario que el docente se sienta responsable por colaborar con la formación de un profesional, no sólo como el que enseña una disciplina. Tratar de conocer el perfil del profesional establecido o siendo establecido por la institución donde se trabaja para, a continuación, participar con sus ideas sobre el perfil esperado del profesional”* (Masetto, 2003, p.63).

Por lo tanto, se considera necesario reflexionar sobre el tema en este trabajo. De acuerdo con Leite et al. (1998), las universidades que comenzaron sus programas de

evaluación en los años 90, están enfrentando actualmente los desafíos de la mejora o de la solución para los problemas identificados. Entre los cuales están: la calificación académica y didáctica del docente. *“En primer lugar, debido al aumento del número de nuevos profesores frente a las sustituciones y de las admisiones frente a las jubilaciones. Después, porque los procesos evaluativos, por lo general, muestran la ‘falta de didáctica’ del docente, apuntada por los alumnos y por sí mismos”* (Leite et al., 1998, pp.39-40).

Hasta entonces no había exigencia, especialmente por parte de los alumnos, de que los profesores universitarios tengan más competencia para transmitir los conocimientos. Así, no hace mucho tiempo, no había preocupación explícita de las autoridades educacionales con la preparación de estos profesionales para la enseñanza, por otro lado, la preocupación era con la investigación (Gil, 2007). La profesión siempre fue considerada, simplemente, como exposición de conocimientos sin la preocupación si el estudiante aprendió o no. El profesor expone lo que sabe y el alumno aprende. Si él no aprende, la justificativa que se utiliza es que no hubo interés de la parte del alumno, o porque el alumno no tuvo capacidad intelectual de acompañar la disciplina.

Sin embargo, actualmente, con la expansión de la educación superior en Brasil la realidad ha cambiado. Se observa que los discentes se quejan de la falta de didáctica de algunos docentes y analizan los documentos institucionales de una universidad antes de unirse a ella. Algunos alumnos analizan el Proyecto Pedagógico de los Cursos, documentos que, en general, están disponibles en la página web de la universidad, antes de buscar un lugar en las instituciones. El *Sistema de Seleção Unificada nas universidades (SISU)* ofrece vagas en muchas instituciones del país y el estudiante tiene la opción de realizar su elección en función de sus expectativas.

Otra información importante es que hay una preocupación institucional con la entrada y la permanencia en la educación superior. La entrada tiene acciones afirmativas (sistema de cuotas para los descendientes africanos, indígenas, alumnos con discapacidades, estudiantes de escuelas públicas y alumnos de renta *per cápita* inferior a 1,5 salarios mínimos). Ya la permanencia cuenta con programas definidos por cada una de las instituciones de acuerdo a su realidad buscando mantener los estudiantes que entraran en la universidad. De todos modos, el objetivo es la democratización de la educación.

En este contexto, se verifican documentos institucionales bastante bien elaborados, donde la universidad se presenta como formadora de seres más humanizados, generalistas y comprometidos con la región en la que viven. Sin embargo, los universitarios continúan recibiendo el *“mismo conocimiento fragmentado, desconectado, discontinuado sin*

comprender su relación profunda con la evolución humana y con todo el proceso de construcción. Por lo tanto, es posible graduarse en muchas universidades sin las nociones básicas de derechos humanos o, peor aún, sobre el origen y destino del hombre. La división en ciencias blandas (humanidades) y duras (exactas) asigna un carácter de precisión, exactitud y certeza” (Rossato, 2009, p. 29).

Según él, la enseñanza sigue siendo entendida como la transmisión de conocimiento y está diseñada como una calificación rápida para los graduados que necesitan ingresar inmediatamente en un mercado de trabajo. En este sentido Masetto (2003) explica que *“No defendemos que la universidad debe someterse a lo que requiere el mercado de trabajo, ya que ella, como Institución Educadora, tiene sus propios objetivos y autonomía para definirlos. Sin embargo, no se puede cerrarse en sí misma y de ahí definir lo que es mejor para la formación de un profesional de hoy y para los próximos años. Se debe estar atento, ver con claridad lo que está pasando en la sociedad contemporánea, analizar sus objetivos educativos y así encaminar propuestas que tengan sentido para los tiempos actuales. Nuestros alumnos tienen que discutir con nosotros, sus maestros, los aspectos políticos de su profesión y de su ejercicio en la sociedad para que sepan posicionarse como ciudadanos y profesionales” (Masetto, 2003, p.33).*

Pero, Braga (1999) confirma que, a pesar de la autonomía de las instituciones y la búsqueda por una educación modificada, los nuevos proyectos curriculares sufren los mismos problemas de los viejos (superposición y omisión de contenidos, desconexión de los contenidos básicos con los profesionales, carga horaria semestral y total alta e independencia entre las disciplinas). La autora comenta sobre su experiencia en una universidad donde participó de debates, análisis, estudios y elaboración de los procesos que llevaron a la construcción de proyectos curriculares que revisaron las antiguas concepciones sobre “qué tipo de profesional formar”, buscando avanzar del “técnico competente” para el “profesional ciudadano crítico con capacidad de intervención en la realidad” (Braga, 1999).

Según ella, se revisaron estos proyectos en la búsqueda de la opción por la formación generalista, sólida base en las ciencias que sustentan los cursos, integración de conocimientos con equilibrio entre la teoría y la práctica y desarrollo de la capacidad crítica. Sin embargo, *“los currículos siguen fragmentarios, las disciplinas independientes, las intercomunicaciones, en algunos casos, imposibles de ser percibidas por los estudiantes, lo que dificulta la realización de análisis y síntesis cuando se enfrentan a situaciones complejas [...]” (Braga, 1999, p.20).* Parece que, entre la mentalidad disciplinaria y la búsqueda del interdisciplinario, no se ha superado el deseo de un mayor nivel de especialización.

Esa es la gran cuestión que debe ser repensada en la Educación Superior, se debe saber cuál el objetivo a alcanzar y la forma de lograr ese objetivo. A partir de ahí, buscar alternativas para modificar la realidad. En este sentido, *“hay que admitir como cierto que la estructura administrativa interna pesa sobremanera sobre la problemática pedagógica de la Universidad hasta el punto de someter cualquier intento renovador a la permanencia del viejo esquema de facultades, cátedras y parlamentarismos burocratizantes sobre dimensionados al máximo. En una época en que se hace urgente la integración del conocimiento científico y no científico mediante la construcción de entidades didácticas de naturaleza multi e interdisciplinarias, la Universidad continúa administrando su saber – no siempre renovado - por compartimientos estancos”* (Menin, 2006, p. 16).

En la entrada de los profesores, por ejemplo, las instituciones siguen los modelos mencionados, es decir, los reciben como ya siendo docentes, no hay preocupación en cuestionar la formación para la actividad de enseñanza, sin la obligación así de contribuir a tal formación. *“Así, su ida para la docencia ocurre ‘naturalmente’; ¡se duermen profesionales e investigadores y despiertan docentes! No sin un trauma o sin, a menudo, causar daños a los procesos educativos y a sus resultados”* (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 104). Ingresan en departamentos de cursos aprobados para enseñar una disciplina ya establecida, reciben menús listos, y el resto depende de ellos.

Sobre ese tema, Isaia (2006, p. 373), en las entradas de la *Enciclopedia de Pedagogia Universitária*, menciona la “soledad pedagógica” como un *“sentimiento de impotencia de los profesores frente a la ausencia de diálogo y de conocimientos pedagógicos compartidos para el enfrentamiento del acto educativo”*. Weingartner (2006, p.373) complementa con el término “angustia pedagógica” como un *“sentimiento desarrollado por los docentes por el hecho de darse cuenta de la consciencia de la necesidad de transformar sus prácticas, pero no saber qué camino tomar. Se sienten presionados por las exigencias en su ambiente de trabajo, sobre todo en términos de requerimiento institucional, ya sea por la titulación, producción o por la competencia pedagógica”*.

Por último, el abandono llega al punto de no haber cuestionamientos de los resultados a que se llegó en el fin del semestre. Pimenta & Anastasiou (2002) afirman que no existe un análisis del curso o del departamento sobre el desempeño del profesor. Tal vez el procedimiento puede ocurrir si *“se tiene una situación adversa, quejas de los estudiantes, altas tasas de retención, etc. No recibe ninguna orientación sobre los procesos de planificación, metodológicos o evaluativos y tampoco necesita hacer informes – momento que podría servir de reflexión sobre su propia acción, como suele ocurrir en los procesos de*

investigación” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 107). Y, así, el profesor queda abandonado reproduciendo las prácticas que ha experimentado en su historia de vida.

En este contexto, el profesor ejerce la docencia a través de acciones que fueron introducidas como adecuadas. Y, con la ausencia de una *“acción reflexiva sobre estas circunstancias, no existe también la posibilidad de superar los límites que se le imponen y aquellos que él mismo se impone al caminar solitario los ‘callejones sin salida’ que se multiplican en el laberinto profesional [...] Aquellos profesores que son parte de un grupo interactuante demuestran una mayor motivación, incluso para vencer sus fantasmas, como el miedo de presentarse en una conferencia, por ejemplo [...] Vivir las crisis y tratar de salir de ellas es una tarea más agradable si tenemos compañeros en el trayecto”* (Maciel, 2009, pp. 70-71). Por lo tanto, se cree que las iniciativas institucionales para el desarrollo profesional, individual y colectivo de los docentes pueden presentar posibilidades de reversión de esta situación (Pimenta & Anastasiou, 2002, p.108).

Pero es importante aclarar que la evaluación de la educación superior no puede perder su foco principal. En otras palabras, su referencia central son los papeles esenciales de la educación superior. Y, a partir de ahí, que se deben tener en cuenta las acciones relativas a la práctica docente en la institución, porque son los profesores que actúan directamente con la formación de los estudiantes. Y, *“Lo que estamos asumiendo aquí como el propósito central de la educación superior, aunque no exclusiva, y admitiendo muchas limitaciones, es la formación para la vida en sociedad. Entendemos que, entre todas las diversas tareas que son de responsabilidad de la educación superior desempeñar, se destaca la formación de hombres y mujeres para una existencia social más digna, solidaria, justa, material y espiritualmente superior. Como parte de su actividad y de su competencia [...] corresponde a la educación superior desarrollar, afirmar, consolidar o incluso construir la ciudadanía. Esta formación de ciudadanos y consolidación de la ciudadanía es, al mismo tiempo, construcción de la sociedad democrática”* (Sobrinho, 2009, pp. 35-36).

Reafirmando lo citado, la responsabilidad social de la institución tiene relación con el cumplimiento de sus propósitos y de sus objetivos esenciales considerando que la producción del conocimiento y la socialización del mismo no están indisociados, pero constitutivos de la formación humana. Y esta formación va más allá de la formación profesional (Sobrinho, 2009). Por lo tanto, *“la evaluación no puede perder de vista que su objeto y su objetivo central son los propósitos de la educación: la formación ciudadana-profesional-ética-moral-política-técnica”* (Sobrinho, 2009, p.39).

De lo anterior, se percibe la necesidad de repensar la institución y se verifica que algunas ya lo están haciendo. Sin embargo, las reformas que se están llevando a cabo han sido más curriculares que procesuales, pedagógicas, de actitudes y estructuras (Tavares & Alarcão, 2001). Y, si *“la universidad es cuestionada sobre la manera de realizar algunas de sus funciones, por cierto que también es cuestionada la función, el papel del docente de esta universidad”* (Masetto, 1998b, p.155).

Como ya fue hablado en la sección anterior que se ocupó del desarrollo profesional docente, hoy el profesor universitario, como aquello de otro nivel que sea, requiere no sólo conocimientos sólidos en el área en se quiere enseñar, pero también, de habilidades pedagógicas para hacer el aprendizaje más efectivo. Sin embargo, las deficiencias en la formación docente son evidentes en las encuestas que se realizan con los estudiantes a lo largo de los cursos, que en general apuntan la falta de didáctica de los maestros (Gil, 2007).

Luego, hay una gran dedicación con la investigación y las producciones científicas, es decir, *“el pensamiento que fragmenta y aísla permite que especialistas y expertos tengan grandes actuaciones en sus compartimentos y, así, cooperar eficazmente en los sectores no complejos del conocimiento, especialmente los referentes al funcionamiento de las máquinas artificiales. La lógica a la que obedecen proyecta sobre la sociedad y las relaciones humanas las restricciones y los mecanismos inhumanos de la máquina artificial con su punto de vista determinista, mecanicista, cuantitativo, formalista, que ignora, oculta y disuelve todo lo que es subjetivo, afectivo, libre y creador”* (Morin, 2007, p.18).

Y, en este contexto, la educación superior viene se ofreciendo, la cultura institucional proporciona al docente universitario volverse arrogante, porque él es diferente, tiene más de una profesión, tiene estatus ante los profesores de otros niveles educativos. Tiene un diploma en una formación específica, es docente universitario y también investigador. Este último, incluso, es lo que le trae más orgullo. Para estos profesionales universitarios, la educación superior es una realidad distinta en que no es necesario preocuparse con el aprendizaje del alumno, sino exponer el contenido y dejar que los estudiantes busquen la autonomía en los estudios. Por último, hay una confusión de conceptos que emerge de la inseguridad del profesor que no está preparado para tal actividad.

Tanto es así que, *“Para los ‘grandes maestros’, los catedráticos de nuestras Universidades, considerados sabios o casi sabios, ligar la Universidad con la pedagogía configura, tanto en lo teórico como en lo práctico, una manifiesta contradicción. Dicho de otro modo, nada tendría que hacer, según ellos, la pedagogía en el ámbito de la actividad universitaria. ¿Para qué?, si lo que importa, lo que vale, lo que adquiere importancia para*

formar a 'un auténtico universitario' es el contenido científico como tal. Inducir, deducir, analizar y sintetizar el pensamiento son métodos que, con los datos de la pedagogía o sin ellos, bastan para conducir –desde la figura carismática y sapiente del catedrático – el único aprendizaje válido a 'esa altura' de su vida intelectual [...]” (Menin, 2006, p. 19).

Y los profesores no están totalmente equivocados, porque en el sistema brasileño de educación las instituciones son evaluadas por el índice de porcentaje de maestros y doctores, y esto no demuestra gran preocupación con los resultados de la educación, ya que se sabe que el postgrado, en diversas áreas de la educación, mira a la formación de investigadores y no a la formación de profesores (Pimenta & Anastasiou, 2002).

De todos modos, no sólo el sistema, pero las instituciones también siguen presentando la preocupación solamente con la competencia del profesional en el área de su formación. Esta actitud es percibida *“cuando el profesor realiza, con la aprobación de su departamento, cursos de postgrado con énfasis en la investigación de su campo de origen, y su desempeño como profesor queda sin reflexión sistematizada, que traiga su práctica pedagógica como foco de análisis, como sujeto de la misma práctica”* (Silva & Perez, 2009, p.36). No es que sea errada esta formación continua, sino que no es sólo el saber específico que necesita de estímulo. La formación continua, en el sentido pedagógico, necesita ser planificada por la institución, considerando la realidad de la docencia universitaria.

Sin el apoyo institucional, lo que se puede ver son muchos profesores siguiendo ejemplos de las experiencias que tuvieron en sus cursos, creyendo en la creencia de la antigua educación superior que para ser un buen profesor en este nivel, sólo hay que tener una buena comunicación y sólidos conocimientos relacionados con la disciplina que enseña. *“En esta situación, ¿cómo se crea una identidad profesional? ¿En qué momentos se discute las posibilidades de formación inicial y continua? ¿La implementación de una disciplina sobre metodología de la educación superior, en los cursos de especialización, con carga lectiva de 60 horas, es suficiente para crear esa nueva identidad?”* (Pimenta & Anastasiou, 2002, p.143).

Y *“¿[...] quién forma el docente para la educación superior?”* (Maciel, 2009, p.64). Confirmando lo que ya se mencionó en el punto 1.3.2, para Morin (2007), es necesario que se auto eduquen escuchando las necesidades que el siglo requiere. Para Maciel (2009), una posibilidad de respuesta empírica a esta cuestión puede estar en la propia trayectoria académica del maestro.

Ya Pimenta & Anastasiou (2002) destacan que, la construcción de la identidad del maestro se da a lo largo de la trayectoria, iniciada en los estudios formales en la graduación y

sistematizada en los momentos posteriores de profundización (especialización, maestría, doctorado, etc.). En la graduación tuvo formación específica, si *“viene del área de la educación o de la licenciatura, tuvo oportunidad de discutir los elementos teóricos y prácticos relativos a la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje, mismo que relacionado a otro grupo de edad de los alumnos, con objetivos de formación diferentes de la formación profesional universitaria. Sin embargo, como en la mayoría de los casos, siendo de otra modalidad profesional, traerán el desempeño desarticulado de la funciones y objetivos de la educación superior”* (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 105). No obstante, hay características propias que constituirían la formación inicial de la profesión docente, si ocurre. Pero, ya que no se produce, estos aspectos deben ser considerados en los procesos de profesionalización continua, y la institución universitaria puede ayudar en este sentido.

Tardif (2014), complementa diciendo que los saberes profesionales de los profesores son temporales (adquiridos a través del tiempo) y gran parte de lo que los profesores saben sobre la educación, de su actitud profesional proviene de su propia historia de vida. *“[...] los conocimientos profesionales son evolutivos y progresivos y necesitan, consecuentemente, de una formación continua y continuada. Por lo tanto, los profesionales deben se auto formar y reciclarse a través de diferentes medios, después de sus estudios universitarios iniciales. Desde este punto de vista, la formación profesional ocupa, en principio, una buena parte de la carrera y los conocimientos profesionales comparten con los conocimientos científicos y técnicos la propiedad de ser revisable, criticable y sujeto a mejoras”* (Tardif, 2014, p.249).

Así, Bolzan (2009) reitera lo ya citado mencionando que *“[...] las trayectorias personales y profesionales son factores que definen los modos de actuación del profesor, revelando sus concepciones sobre su práctica pedagógica. La construcción del papel del profesor es colectiva, se construye en la práctica del salón de clase y en el ejercicio de la actuación cotidiana en los espacios pedagógicos. Es una conquista social, compartida, porque implica cambios y representaciones”* (Bolzan, 2009, pp. 133-134).

Y en este contexto, habla sobre el proceso de constitución del conocimiento pedagógico compartido. Según ella, se trata de una reorganización continua de los saberes pedagógicos (teóricos y prácticos) en que el nuevo se elabora a partir del viejo. En este caso, los acontecimientos no se basan en la acumulación de conocimientos, pero en la reorganización de los conocimientos. Por último, el conocimiento pedagógico compartido se organiza presentando cuatro dimensiones: el conocimiento teórico y conceptual, la experiencia práctica, la reflexión y la transformación (Bolzan, 2009, pp.138-139).

En este entorno, Cunha (2009) nos habla del término profesionalidad, que se traduce en la idea de ser la profesión en acción, en proceso, en movimiento. Incluso para ella en el trabajo del profesor la idea de profesionalidad es más adecuada que la de profesión, porque la docencia se caracteriza por el proceso, movimiento, cambio a cada día. Y, así, tenemos una vez más la “reflexión” como fundamental. *“La noción de profesor reflexivo se basa en la conciencia de la capacidad de pensamiento y reflexión que caracteriza al ser humano como creativo y no como un reproductor de ideas y prácticas que son exteriores a él. Es central, en esta conceptualización, la noción del profesional como una persona que, en situaciones profesionales, muchas veces, inciertas e imprevisibles, actúa de manera inteligente y flexible, centrada y reactiva”* (Alarcão, 2010, p.44).

Para Zeinchner (1993), una postura de reflexión demuestra el reconocimiento de que el proceso de aprendizaje docente y de mejoras se extiende a lo largo de la carrera del profesor y de que, incluso si un docente pasó por un programa de formación de profesores, él solamente está preparado para empezar a enseñar.

Además, para Imbernón (2005), el desarrollo profesional del profesor no se debe sólo a los conocimientos necesarios a la práctica docente, que ya fueron discutidos anteriormente, pero a causa de todo eso, incrementado por una situación profesional que permite o impide el desarrollo de una carrera docente. Alarcão (2010) también afirma que es necesario creer en el potencial de formación del profesor reflexivo. Por lo tanto, los mimos van a tomar conciencia de la identidad profesional.

Y, si hay un entorno propicio, la reflexión también puede se llevar a cabo en diversos niveles: individual (propia práctica) o colectiva, cuando la reflexión se socializa con la participación de los actores institucionales. Y, como se dijo anteriormente, la evaluación debe garantizar un proceso abierto de comunicación entre los sujetos para comprender, valorar y transformar una realidad (Sobrinho, 2009). Pero, *“es necesario motivación y disposición del profesor y de la institución para asumir un proceso de (trans) formación, que desencadena la producción de un conocimiento emancipatorio, abriendo espacios de diálogo y de participación”* (Maciel, 2009, p.68).

Se sabe que el cambio es muy lento y no lineal. Nadie cambia de un día para otro. La adquisición de conocimientos debe llevarse a cabo de forma interactiva, con reflexiones sobre situaciones prácticas (Imbernón, 2005). Pero para que esto ocurra es necesario que el docente se sienta como un ser en constante aprendizaje, un ser que está sin terminar y que está constantemente aprendiendo con la práctica. *“Los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos,*

pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas” (Sanjurjo, 2009, p. 19).

La autora apoya la reflexión del profesor como positiva en la construcción profesional del docente e incluso, afirma que el pensar sobre la práctica docente puede colaborar en la construcción de las acciones futuras.

Corroborando con lo anterior Hernández (2009, p. 71), contribuye diciendo que *“En las últimas décadas se ha revaluado el taller como dispositivo de enseñanza, tanto para la formación docente inicial como para el apoyo, seguimiento y/o acompañamiento de docentes noveles, así como para el perfeccionamiento docente, entendido este último, más específicamente como desarrollo profesional”*. Para la autora el taller es una manera de construir y reconstruir la formación del profesor, ya que es un momento de análisis y reflexión basado en teorías y situaciones de la práctica. Para ella los talleres son dispositivos pedagógicos importantes para el desarrollo del conocimiento compartido entre los individuos en los grupos.

De todos modos, cuando la reflexión es bien aceptada por los profesionales de la educación, toda formación continua es bienvenida, porque se verá como positiva en las reflexiones docentes. Por lo tanto, existe la necesidad de que este punto de vista se fije en las instituciones de educación superior, porque *“Si la capacidad reflexiva es innata en el ser humano, ella necesita de contextos que favorecen su desarrollo, contextos de libertad y responsabilidad [...] Se debe superar la inercia, es necesario esfuerzo y persistencia”* (Alarcão, 2010, p.49).

Así, el desafío está lanzado y el contexto es ampliamente favorable para fortalecer el campo de la pedagogía universitaria. Por lo tanto, coincidiendo con Masetto (2003) hay una necesidad de la universidad salir fuera de sí misma, tomarse un aire con el aire de la sociedad cambiante y de las necesidades de la misma, porque las instituciones se encuentran hoy bajo la presión de innovaciones que requieren respuestas alternativas y rápidas. *“Es necesario contrarrestar la arrogancia de una lógica macro administrativa y de gestión y ponerla a servicio de la formación, de la docencia y de la investigación. Los espacios físicos, los equipamientos y los recursos humanos deben ser pensados, principalmente con criterios científicos, pedagógicos y de investigación, y no con criterios contables, administrativos y financieros”* (Tavares & Alarcão, 2001, p. 109).

Se encuentra a menudo en la literatura sobre pedagogía universitaria que la institución de educación necesita ser repensada, que es conservadora y que no avanza en las cuestiones pedagógicas. Así se manifiesta Morin (2007, p. 22): *“Una reforma de la universidad mueve*

una paradoja: no se puede reformar la institución (las estructuras universitarias), si previamente las mentes no se reforman; pero sólo se puede reformar las mentes si la institución es reformada con anterioridad”.

Esta reforma sería viable si no dependiera solamente de la teoría, sino del comprometimiento de todos los involucrados en la comunidad académica. Para Alarcão (2010) la institución debe organizarse de modo a crear condiciones de reflexiones individuales y colectivas, y pensar en sí, en su misión y en su estructura como un todo. De todos modos, debe ser reflexiva para incentivar sus profesores a, junto con sus colegas, construir la profesionalidad docente. Se observa así, un camino a seguir para alcanzar una formación de excelencia para el alumno. El estudiante reflexivo será formado por un profesor reflexivo en una institución reflexiva (Silva & Perez, 2009).

Una propuesta colectiva e institucional, asumida por el colectivo docente tiene también más probabilidades de producir cambios significativos que acciones individuales o individualizadas (Pimenta & Anastasiou, 2002). Pero esto depende mucho de la disposición de cambio en el nivel organizacional. Se necesita de una disposición de la institución para ofrecer mejores condiciones para el trabajo docente, superar los conflictos internos, invertir en proyectos de formación de los profesores y cambiar sus focos de resistencia y restricción (Maciel, 2009).

El trabajo en este sentido necesita una planificación pedagógica, que debe establecer objetivos, etapas, encaminamientos, a lo largo de un tiempo predeterminado, en relación a los problemas diagnosticados y, después transformados en objetivos. Esta tarea es un proceso lento, ya que, como es imposible entrenar a un profesional de cualquier área en una conferencia, lo mismo ocurre en la preparación de la docencia (Pimenta & Anastasiou, 2002).

“En los últimos años han puesto de relieve el valor formativo de la investigación-acción y la formación en contexto de trabajo, por lo que a menudo se utiliza la tríada investigación-formación-acción. Este enfoque subyace la idea que la experiencia profesional, si sobre ella se reflexiona y conceptualiza, tiene un gran valor formativo. Se acepta también que la comprensión de la realidad, elemento que constituye el centro del aprendizaje, es un producto de los sujetos involucrados como observadores participantes. También se reconoce que el móvil de la formación en los profesionales adultos deriva de la voluntad de resolver los problemas que se enfrentan en su práctica diaria” (Alarcão, 2010, pp. 53-54), ya que incluso algunos profesores de este nivel de educación presentando arrogancia y falta de humildad, enfrentan inquietud y el deseo de salir de la soledad pedagógica en la que se encuentran (Soares, 2009, p.106).

En este sentido, este es un lugar fértil para trabajar con la pedagogía universitaria, es decir, “[...] *es necesario proporcionar a los profesores en servicio algún tipo de apoyo además de recursos dentro de las instituciones en las que trabajan, ayudándoles a aplicar conocimientos que ya poseen o pueden obtener por sí mismos a las clases con las que van a trabajar*” (Bolzan, 2009, p.135). El desarrollo de grupos, con persona especializada para mediar las reflexiones podrá ayudar en la producción de búsqueda por alternativas para la solución de problemas. Este es un paso inicial para oír a los profesores y ayudarles a hacer de la institución un espacio de intercambio de conocimientos, de experiencias y reflexiones. Con este trabajo, muchas habilidades pueden desarrollarse colectivamente, incluso el trabajo en equipo (Maciel, 2009).

“Estudios más recientes, a nivel nacional e internacional, muestran que acciones más efectivas para la formación docente ocurren en procesos de profesionalización continua que consideran diversos elementos, articulando los varios saberes de la docencia: saberes de la experiencia, saberes del conocimiento y saberes pedagógicos, en la búsqueda de la construcción de la identidad profesional [...]” (Pimenta & Anastasiou, 2002, pp.108-109). Por lo tanto, es evidente que si hay interés en colaborar para la mejora de la práctica del salón de clase, se necesita, sí, garantizar un espacio de discusión entre las diferentes áreas del conocimiento (Broilo, 2005). Complementando, Imbernón (2005) afirma que una gran satisfacción y revitalización profesional del profesor es la generación de procesos de desarrollo profesional colectivo. Sin embargo, estos procesos necesitan de un cambio en las estructuras profesionales y sociales, así como del apoyo de la comunidad académica.

Todo esto implica valorar el profesional, es decir, considerar el profesor como un participante dinámico, cultural, social y curricular, que sea capaz de tomar decisiones educativas, éticas y morales, de desarrollar el currículo y elaborar proyectos y materiales curriculares con la colaboración de los colegas. Este proceso sería planificado para un contexto específico, controlado y evaluado por el propio colectivo (Imbernón, 2005). En otras palabras, *‘Una vez que la formación inicial no es absoluta, completa, debe organizarse a partir de decisiones conscientes, estableciendo prioridades en la formación de los profesores. Debe basarse en situaciones cotidianas y reflexionar sobre las angustias y deseos comunes al profesor principiante’* (Silva & Perez, 2009, p.33).

Otra alternativa para esta situación sería la ayuda del postgrado. Este podría ayudar en el proceso organizando actividades de formación pedagógica para docentes, incluso los profesores de la propia universidad, interesados en una formación continua en el área pedagógica (Masetto, 2003). *“Además del postgrado, las propias instituciones de educación*

superior, interesadas en proyectos de valorización de sus docentes y de formación pedagógica que traigan una mejora en la calidad de sus cursos de graduación, también podrán tomar algunas iniciativas” (Masetto, 2003, pp.184-185).

Un ejemplo de actitudes en este sentido es que a principios de los años 70 con el incentivo de MEC, se crearon en las instituciones públicas y en algunas privadas, los Servicios de Apoyo Pedagógico al docente de la Educación Superior, pero con objetivos más técnicos, es decir, ofrecían entrenamiento a los docentes sobre cómo enseñar en este nivel de educación: *“Con el surgimiento y creación de las nuevas universidades, se percibe por parte de los órganos competentes exigencias de que las universidades promuevan tanto cursos de Especialización en las diferentes áreas de acuerdo a la Resolución 12/83 del CFE, como actividades (cursos, talleres, workshops, seminarios, conferencias, debates, etc.), dirigidas a la formación y a la capacitación de sus maestros” (Masetto, 1998a, pp. 150-151).*

De lo anterior, se hace más comprensible cuando Broilo (2005) afirma que el tema de la orientación pedagógica en las universidades ha aparecido solamente en los últimos años. La necesidad de repensar la actividad pedagógica en la universidad y de acompañar al maestro en sus actividades de docencia, está unida a un avance científico y tecnológico que viene produciendo en proceso en la sociedad (Broilo, 2005). Los programas de iniciación, por ejemplo, tienen una corta historia, porque comienzan a surgir en los años 80. Sin embargo, se expandió en algunos países, principalmente en muchos estados de Estados Unidos (García, 1999).

Tales programas de iniciación para profesores principiantes tratan de formación a los docentes que se encuentran en el primer año de enseñanza. Sería como un eslabón uniendo la formación inicial al desarrollo profesional a lo largo de la carrera. Esta actitud confirma que la formación de profesores es continua y que debe ser ofrecida de una manera adaptada a las necesidades de cada momento de la carrera profesional (García, 1999).

El autor cree que, *“[...] pensar en un currículo de formación inicial de profesores universitarios, puede que sea más plausible proponer el desarrollo de programas de iniciación en la profesión docente para aquellos profesores universitarios que se inician en la profesión. Este tipo de programa de iniciación tiene más tradición a nivel internacional, y su organización puede ser más flexible y prolongada de lo que se describió anteriormente en relación a la formación inicial” (García, 1999, p.249).*

En este sentido, la formación asume un papel que trasciende una educación de actualización científica, pedagógica y didáctica, pero asume la responsabilidad de proveer espacios de participación, reflexión y formación para que las personas aprendan a convivir

con el cambio y la incertidumbre, actuando frente a la realidad. En esta perspectiva, se valora más el aprendizaje de las personas y la forma de hacerlo posible que la educación y el hecho de que alguien “suponiendo la ignorancia del otro” enseñarle o formarle (Imbernón, 2005). De todos modos, para Isaia & Bolzan (2007, p. 111), *“Una pedagogía universitaria implica el establecimiento de procesos de interacción y de mediación por el cual los profesores se construyen como docentes”*.

Pero, de acuerdo a Broilo (2005), para trabajar en el área pedagógica con profesores universitarios requiere un ejercicio de humildad, de mucha colaboración y de compromiso mutuo. Se tiene que trabajar con credibilidad. Y para que eso suceda se tiene que conquistar el espacio y la confianza del docente en un trabajo de cuestionamientos, de apoyo e renovación. Y, en este contexto, *“la asesoría pedagógica universitaria se hace presente como uno de los recursos posibles a los que la institución puede acudir para emprender procesos de transformación en el campo de la enseñanza”* (Lucarelli, 2008, p.4).

“Se necesita una asesoría que implique motivación, incentivo, observación, acompañamiento e investigación esencialmente centrada en la enseñanza” (Broilo, 2005, p. 439). ¡Y no es tarea fácil! Pero, extremadamente necesaria. *“Por eso, trabajar con profesores universitarios [...] ha sido el desafío constante enfrentando por todos aquellos que actúan en sectores pedagógicos”* (Broilo, 2005, p. 443).

Así, se verifica que la institución de educación superior necesita estar constantemente en un proceso de evaluación y reorganización de su estructura y de sus prácticas. Y, por lo anterior *“[...] la continuidad de la formación en el lugar de trabajo merece la atención por las posibilidades que ofrece, porque cuando los conocimientos pedagógicos se movilizan para enfrentar desafíos y problemas específicos originarios de la práctica, adquieren otra connotación para el proceso de formación. En esta lógica se entiende que los distintos programas, coordinadorias y núcleos de apoyo pedagógico, cuando institucionalizados, contribuyen igualmente para el desarrollo profesional del docente universitario y, en consecuencia, para la consolidación del campo de la pedagogía universitaria”* (Selbach, 2015, p.58).

Se concluye el estudio de esta tesis creyendo que la pedagogía universitaria tiene como objeto de estudio la formación en la educación superior y, por lo tanto, debe preocuparse con la Formación universitaria, con el Desarrollo profesional docente y con la Organización y evaluación institucional, que fueron analizados en este texto y que están interconectados y se complementan para obtener el éxito en la formación en este nivel de educación.

3 METODOLOGIA

En este capítulo se presenta una descripción de los procedimientos adoptados en la planificación, recolección y análisis de los datos de esta investigación. La investigación tiene el propósito descriptivo con enfoque metodológico cualitativo. Es descriptiva porque trata de un campo de la educación que se encuentra en el deseo de conocer la realidad de una comunidad en particular, sus rasgos característicos (Triviños, 1987), y “[...] *tiene la intención de describir ‘exactamente’ los hechos y los fenómenos*” (Triviños, 1987, p.110).

Es cualitativa, pues se caracteriza por la descripción, comprensión e interpretación de los hechos y fenómenos, distinto del enfoque cuantitativo, que predomina la medición (Martins, 2008). “[...] *la investigación cualitativa no sigue una secuencia tan rígida. [...] Al contrario [...] la recopilación y análisis de los datos no son divisiones paralizadas. Las informaciones que se recogen en general son interpretadas y eso puede dar lugar a la exigencia de nuevas búsquedas de datos*” (Triviños, 1987, p.131). “*El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales*” (Stake, 1998, p. 11).

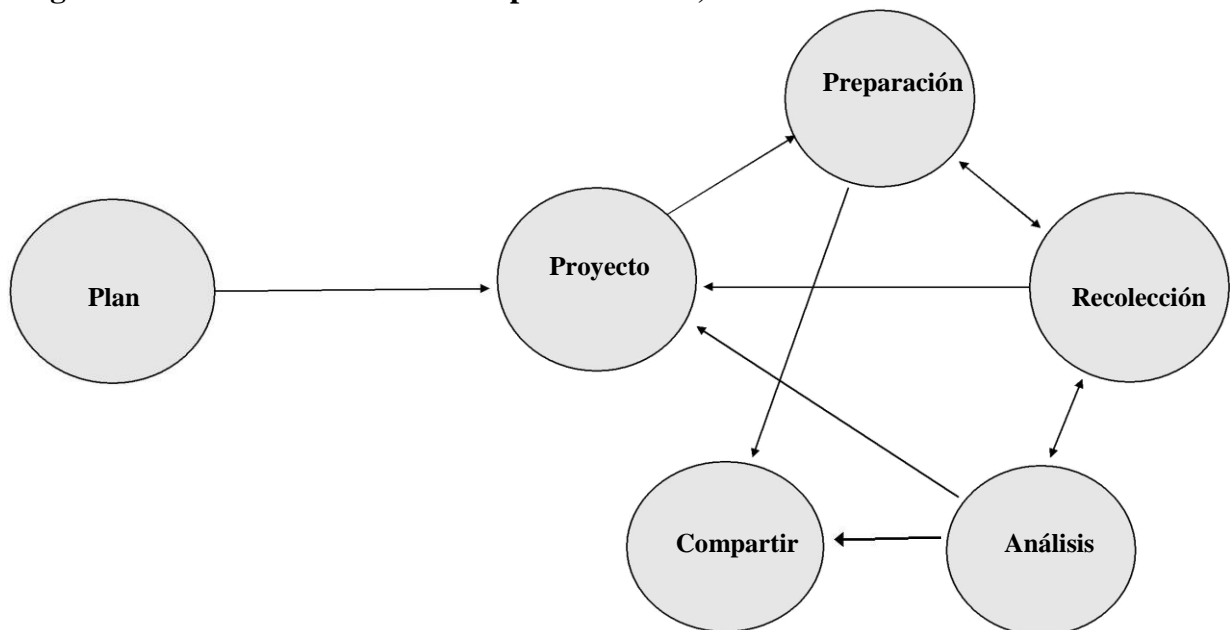
En este contexto de investigación cualitativa, para el desarrollo del trabajo, recogimos al estudio de caso como estrategia de investigación. Tal decisión se justifica en relación al objeto de estudio de la presente investigación y del abordaje de Triviños (1987), Yin (2010), Stake (1998) y Gil (2009) sobre estudios de caso, descripto a continuación. “*Una categoría de investigación cuyo objeto es una unidad que se analiza en profundidad*” (Triviños, 1987, p.133).

“[...] *una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y en su contexto de vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto nos son claramente evidentes [...] se enfrenta una situación técnicamente diferenciada en que habrán muchas otras variables de interés que puntos de datos, y, como resultado tiene múltiples fuentes de evidencia, con la necesidad de que los datos converjan de manera triangular, y como otro resultado se beneficiando del desarrollo previo de las proposiciones teóricas para guiar la recolección y análisis de datos*” (Yin, 2010, p. 39-40). “*Estudiamos un caso cuando se tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*” (Stake, 1998, p. 11).

Además de estudiar el caso en profundidad, se destaca el contexto en que ocurren los fenómenos, asegura la unidad del caso, es flexible, estimula el desarrollo de nuevas investigaciones, favorece la construcción de hipótesis, permite la mejora, la construcción y el rechazo de las teorías, así como la investigación en áreas inaccesibles por otros métodos. Permite investigar el caso “por el lado de dentro”, favorece la comprensión del proceso y puede ser aplicada sobre distintos enfoques teóricos y metodológicos (Gil, 2009).

Así, comienza el presente Estudio de Caso utilizando el esquema de Yin, (2010) para demostrar como las fases de la investigación se entrelazan durante el estudio.

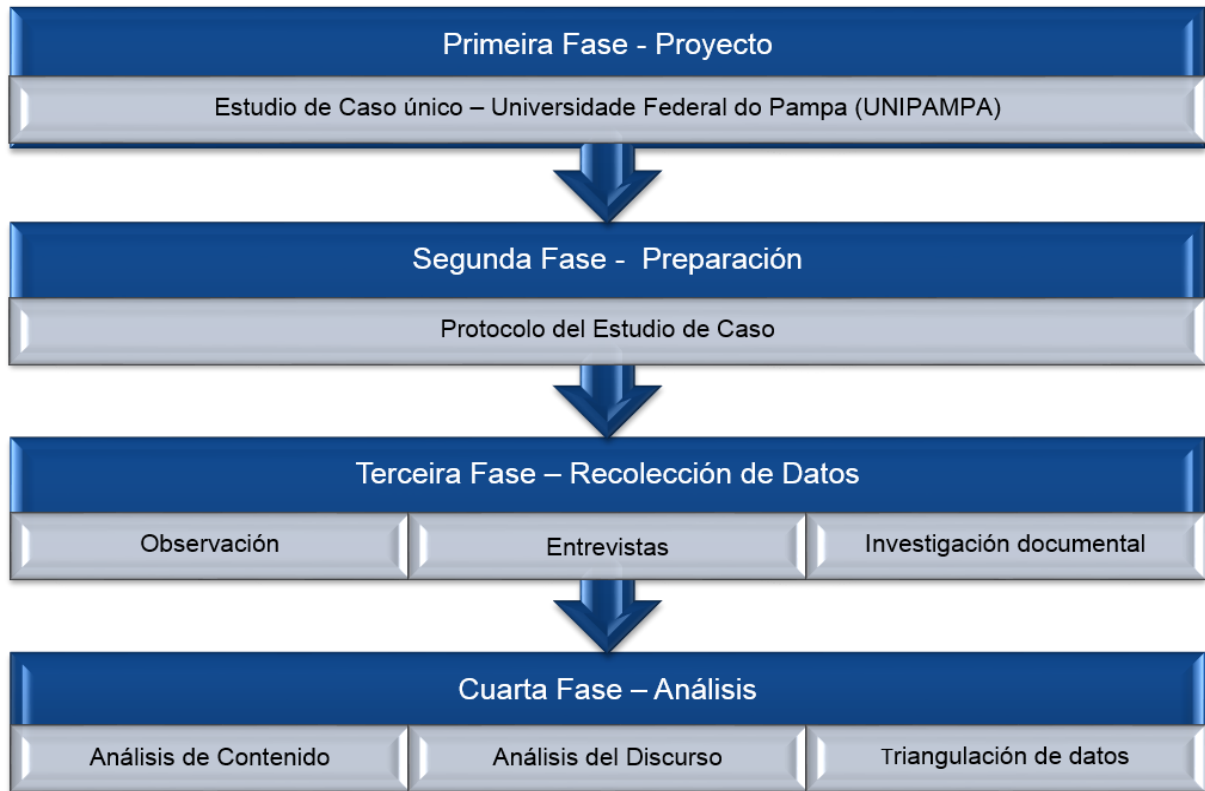
Figura 1: Estudio de Caso como un proceso lineal, sino interactivo



Fuente: Yin (2010, p. 21)

Pero, para organizar la metodología del trabajo escrito, se creía en la necesidad de separar las fases de la investigación. Sin embargo, se sabe que en un estudio de caso no hay un guión para el análisis de datos, hasta porque, según la figura 1, la mayor parte de la evaluación y del análisis de los datos se realiza en paralelo a la recolección (Martins, 2008).

Con todo, como mencionado, para demostrar cada etapa de la organización metodológica se construyó la figura 2. Esto demuestra que el capítulo está dividido en cuatro fases propuestas por Yin (2010), que son: Proyecto, Preparación, Recolección y Análisis. La discusión y la configuración de las fases se basan en la colaboración de Gil (2009) y Martins (2008).

Figura 2 - Fases de la Investigación

Fuente: Autor

3.1 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1 Primera Fase – Proyecto

Es un plan que explica cómo se llevó a cabo la investigación enfatizando su importancia y los medios para su realización (Gil, 2009). En este caso, está organizado en siete (7) puntos: Cuestiones de estudio; Propositiones del estudio; Definiciones de constructos; Unidad de Análisis; Vinculación de los datos a las propositiones; Criterios para interpretar las constataciones y Criterios sobre la calidad de la investigación.

3.1.1.1 Cuestiones de estudio

Después de la búsqueda bibliográfica y del análisis de la construcción de la pedagogía universitaria en IES de RS, se verificó que un gran número de publicaciones relacionadas con el tema trata de la formación de profesores universitarios. Una inquietud surgió con esta constatación. Pero en el transcurso del estudio se comprendió que *“Es de él (maestro) que*

depende en gran parte de la calidad del proceso de aprendizaje experimentado por el estudiante de la universidad. Así que invertir en la preparación permanente del maestro es parte del propio ser de la universidad [...] La calificación de enseñanza en la educación superior se reflejará en todos los demás niveles, considerando incluso que la universidad tiene un papel de formadora de maestros, entre otros profesionales de diversas áreas de actuación” (Longhi & Kalil, 2003, p. 182).

Al desarrollar del texto se encuentra, en separado, una breve reseña de la trayectoria de nueve (9) IES de RS en referencia a la pedagogía universitaria y algunas acciones o experiencias con el tema. En el análisis se puede observar que cada institución ha desarrollado acciones que demuestran la concepción institucional sobre la Pedagogía Institucional.

Inicialmente, PUCRS comparte su experiencia diciendo que su trayectoria ha estado siempre ligada a las dimensiones que la Universidad Marista adopta, una de ella es la formación de ciudadanos virtuosos. Es presentado el proceso de autoevaluación de la institución en una perspectiva de reflexión acerca de los procesos. Esta iniciativa tuvo por objetivo *“la búsqueda del perfeccionamiento institucional y del cumplimiento de sus objetivos. Se trata de un proceso participativo que buscaba crear en la comunidad académica la cultura de evaluación como un método de diagnóstico, de iluminación y de emancipación. Desde allí otros caminos han sido recorridos, nuevas alternativas presentadas, siempre en línea con el compromiso mayor de la universidad, expreso en su Marco Referencial”* (Morosini, 2003, p.16). La autoevaluación actuó en cuatro dimensiones (Pedagógica, Cualificación Profesional, Político Administrativa y Político Social) y cada una de ellas con sus indicadores. A partir de la discusión y del análisis de los resultados, acciones fueron planificadas (Enricone, Grillo & Ramos, 2003). Así, se observa que PUCRS ya tenía un planeamiento institucional y la pedagogía universitaria desarrollada fue la evaluación de los procesos en la búsqueda de diagnósticos y mejoras.

Conforme Morosini (2003, p.16), en FURG *“[...] a partir de los años 80, surgen movimientos de discusión y propuesta de pedagogía universitaria, sin todavía enraizar procedimientos de análisis de las prácticas educativas en la institución. En una entrevista con maestros que trabajaban en sectores administrativos se destacaran ideas y acciones que marcaron momentos importantes en relación con la pedagogía universitaria de la Institución”*. Sin embargo, también hubo críticas sobre el asunto. Una es que los fundamentos de las acciones se centran poco en las cuestiones pedagógicas. *“Impartir clases, transfiriendo contenidos para formar profesionales es el principal objetivo”* (Giesta, 2003, p. 42). Se dijo

que todavía no había un proyecto universitario institucionalizado, pero en el momento de la investigación el proceso estaba en marcha en la institución (una acción positiva).

La ciudadanía también fue citada en la entrevista, y debe dejar de ser una temática de que se habla, para convertirse en un ejercicio que se asume en la metodología de un trabajo en clase. Durante la investigación, una de las entrevistas mostró que, siendo un balizador, tendría como principio básico la valoración de las personas, la promoción de planes de capacitación y otras acciones, ya que *“entendiendo que sólo personas que ejercen sus actividades con placer y competencia pueden verdaderamente asumir un compromiso con la institución”* (Giesta, 2003, p.45). Por último, la conclusión de la investigación es de que *“La construcción de una pedagogía universitaria requiere actividad social y política cualificada y comprometida con la formación del hombre, del profesional, del ciudadano”* (Giesta, 2003, p.45). En este caso, se verifica que la pedagogía universitaria en FURG estaba siendo desarrollada por la institucionalización del proyecto de universidad y por los diagnósticos de las dificultades que deberían ser trabajadas en la búsqueda por mejorías.

El relato de la Universidade de Caxias do Sul (UCS), realizado por Buogo et al. (2003), trata de una experiencia sobre la temática en la institución. Según ellas, *“La introducción de propuestas innovadoras de formación de profesores activos en el escenario de la Educación Superior es resultado del aumento de la visibilidad en lo que dice respecto a la distancia entre lo que se pretende de los profesionales de nivel superior, en términos de rendimiento en la sociedad, y lo que las universidades ofrecen en la formación profesional universitaria, en Brasil y en el exterior”* (p.79). De este modo, por medio de seminarios y trabajos de construcción individual y colectiva, se buscó una reflexión acerca del papel del profesor.

Sobre el tema, se establecieron normas para la calificación del personal docente con la adopción de la Resolución nº004/92 del CONSUNI y, a partir de ahí, varias alternativas se han implementado. En el relato de las autoras, se encuentra la experiencia desarrollada con el *“Seminario de Actualización Didáctico Pedagógica, una de las modalidades de cualificación profesional adoptada con el objetivo de attingir niveles cada vez más altos de calidad en el ‘hacer’ pedagógico. Expone la dinámica del proceso, las formas de seguimiento de los resultados obtenidos, las bases epistemológicas que lo constituyen, los problemas y dificultades enfrentados, la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva del profesor orientador y del orientado y la evolución de esa actividad”* (Morosini, 2003, p.17). Así, en UCS la pedagogía universitaria quedó explicitada en la preocupación institucional con respecto a la formación de los profesores en actividad.

En UFPEL, Leite & Ramos (2006) describen el movimiento de construcción de la pedagogía universitaria y encuentran evidencias de la relación entre el tema, el Proyecto Pedagógico de la Universidad y el Proyecto de Universidad. Afirmaron que, al referirse a la temática, están, por un lado, hablando sobre procesos y prácticas pedagógicas relativas a la educación superior. Sin embargo, por otro lado, asumen una concepción amplia de pedagogía universitaria que no se restringe solamente a la idea de formación docente para este nivel educativo. Según las autoras, *“Las contribuciones de los maestros entrevistados en este estudio muestran diversas tensiones vividas alrededor de la Pedagogía Universitaria, concurriendo, por un lado para una reflexión sobre los modos de conocer la educación superior y, por otro, pensar la Pedagogía Universitaria y el Proyecto de Universidad”* (p. 97). Por fin, se relató como la temática fue encarada y desarrollada a lo largo del histórico de la Institución citando algunas acciones, pero se subrayó que la construcción del Proyecto Pedagógico construido por UFPEL evidenció uno de los movimientos más significativos en la construcción de la pedagogía universitaria. Tal acción demuestra, así, la pedagogía universitaria en la Institución considerada como la construcción del Proyecto Pedagógico y acciones referentes a los procesos y prácticas en la educación superior.

En UFRGS fue definido, en el contexto de la investigación, que pedagogía universitaria se entiende por *“movimientos de producciones institucionales y/o individuales, que buscan mejorar la relación enseñanza-aprendizaje a través de reflexiones, investigaciones, experiencias y discusiones, teniendo, en común, el esfuerzo abstractivo de construcción teórica en el intento de replantear la práctica profesional del profesor”* (Franco & Krahe, 2003, p. 113). En este sentido, la preocupación con la calidad de la enseñanza de grado y con la cualificación del profesor de este nivel sigue la trayectoria de la Institución, así como el desarrollo de muchas acciones como, por ejemplo, la creación del *“Laboratório do Ensino Superior”* (LES), el *“Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior”* (PADES), el establecimiento del *“Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação da UFRGS”* y el establecimiento del *“Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico”* (PAAP) (Franco & Krahe, 2003).

De todos modos, de acuerdo con Bordas (2003), *“Hay signos alentadores que comprueban la importancia de la inversión institucional en el desarrollo de la pedagogía universitaria de UFRGS”* (p. 136). La contribución de Leite (2003) sobre el tema es que, en el relato de esta Institución, hay un entendimiento de pedagogía universitaria como un campo multidisciplinario. Una *“concepción extremadamente rica. También trajo la idea de que el conocimiento específico está en el conocimiento de las profesiones y en la responsabilidad*

social y política de los docentes” (Leite, 2003, p.194). Por lo tanto, está explícito en el relato, que UFRGS tiene una concepción más amplia del tema. Observa la pedagogía universitaria como una preocupación con la calidad de la enseñanza de graduación y con la cualificación del profesor de este nivel de educación.

El caso de ULBRA *“introduce una reflexión previa acerca de la pedagogía universitaria y su relación con el proceso educativo de la universidad”* (Morosini, 2003, p. 18). La Institución tiene una visión de mundo con postura cristiana y luterana. En la trayectoria institucional, con el fin de integrar el docente en el contexto de la Institución, se creó un Grupo de planificación y apoyo. En 1994 se constituye el *“Núcleo de Assessoramento Pedagógico”* (NAP) que en 1999 fue desactivado y se creó la *“Assessoria Pedagógica”*. En 2002 con la reestructuración de la PROGRAD, surge la *“Diretoria de Ação Pedagógica”* con la prestación de ayuda y apoyo didáctico-pedagógico a los cursos y a los docentes (Grolli, Scheibel & Lehenbauer, 2003). Se entiende así que ULBRA tiene su planificación institucional ya invertida en el asesoramiento y apoyo pedagógico como acciones de pedagogía universitaria.

La trayectoria de UNICRUZ incluyó un trabajo de asesoría y su objetivo era aproximar los profesores para buscar alternativas para hacer frente a las dificultades encontradas. El informe *“es un mapeo del contexto y de la trayectoria y espacio de la docencia en la institución de los años ochenta: la pedagogía institucional en la ‘Associação de Professores de Cruz Alta’; en los años 90 – la docencia en UNICRUZ: un proceso en construcción, a partir del año 2000: desafíos y alternativas en la constitución de la pedagogía universitaria. El artículo termina con la sistematización del proceso y la indicación de posibilidades para la Pedagogía Universitaria en la perspectiva de abrir caminos y romper fronteras, conscientes de su incompleta e inconclusa situación”* (Morosini, 2003, p. 18). Por lo tanto, se verifica la pedagogía universitaria en UNICRUZ como actividad de asesoría, apoyo pedagógico y entorno propicio para interacción de los profesores.

De UNISINOS se hizo el relato de la historia del NAP – *“Núcleo de Apoio Pedagógico”*, en que se planeó y ejecutó actividades conjuntas en un trabajo interdisciplinario (Broilo, Becker & Forster, 2003). Según Leite (2003), la pedagogía universitaria de la institución se centra en la formación del profesor y fue se construyendo y tomando forma.

Y UPF deja claro en su artículo sobre la temática que la calidad en la educación superior no queda solamente en los bienes de la institución, sino en la unión entre las condiciones que tiene y lo que se hace con ellos. Es decir, depende de la acción de los gestores del proceso (todos los involucrados), principalmente los profesores que son los

gestores del proceso pedagógico (Longhi & Kalil, 2003). Por lo tanto, existe la preocupación con la formación de este profesional. Así, en 2000 se implementó una nueva modalidad de formación continuada en la universidad, el NAP. *“La justificativa de la implantación del NAP se deriva tanto de la evaluación institucional interna de estudiantes y profesores, como de las demandas de evaluación externa”* (Longhi & Kalil, 2003, p. 182). *“El texto se basa en el análisis de la experiencia de instalación de un proceso permanente, participativo y ágil de formación continuada de los docentes de UPF, con valoración de saberes de los propios profesores universitarios”* (Morosini, 2003, p. 182). De esta forma, la Institución demuestra la preocupación por la planificación y la evaluación institucional y con la formación de profesores.

De todos modos, se percibe en el texto que cada institución ha desarrollado acciones y ha abordado el tema de una manera peculiar. Leite (2003) afirma que *“Estamos construyendo el camino al caminar [...] En algunas universidades, en ciertos períodos, con ciertos grupos en el poder y en la gestión central de las universidades, así como expuesto por UCS y UFPEL, el caminar tuvo amparo institucional [...] Juntando política con gestión, pedagogía y evaluación, se muestra la importancia de espacios amplios de actuación académica [...] Eso quiere decir que la Pedagogía Universitaria es un campo vasto de saberes. Si ahora no está tan involucrada con la formación docente en todas las universidades, como ya fue mostrado como ejemplo, se debe tener en cuenta que no está mirando solamente a la formación docente. Ella es más compleja y más amplia”* (Leite, 2003, p.196). Para la autora, la pedagogía universitaria como un campo interdisciplinario comprende el estudio: del docente como intelectual público, del saber social, de la innovación pedagógica, de la evaluación institucional y del salón de clase universitario.

Sobre el tema, Cunha (2003, p.33) expone que *“Fácil es percibir que la acción de la pedagogía universitaria en la perspectiva emancipadora, hoy, es de resistencia. Los espacios que se destinan a ella son pocos y con poco prestigio por la mayor parte de las instituciones”*. En este sentido, el trabajo presentado registra la trayectoria vivida por las instituciones, que puede contribuir para otras reflexiones y también estimular otras análisis y relatos (Cunha, 2003). Y, siendo la *Universidade Federal do Pampa* también una Institución del Estado del Rio Grande do Sul (RS), “joven”, es decir, instituida oficialmente en 2008, se percibió la necesidad de investigar como ese proceso de construcción de la pedagogía universitaria se dio.

Sobre esa base, la cuestión del estudio puede ser enunciada como sigue: ¿Cómo se construyó la pedagogía universitaria en la *Universidade Federal do Pampa* en los tres primeros años de su creación?

3.1.1.2 Propuestas del estudio

Durante el estudio bibliográfico y de las descripciones de construcción de la pedagogía universitaria en las IES de RS se percibió que mucho se dice sobre la formación del profesor universitario, pero la temática no está restringida a eso. Es decir, el enfoque teórico que se encuentra en esta investigación permitirá una reflexión amplia de lo que se entiende por pedagogía universitaria. Y durante el análisis teórico se realizaron agrupaciones temáticas, que junto a conceptos al respecto “determinados por Leite (2006), Menin (2006), Soares (2009), Cunha (2006) y Behares (2011)” resultaron en la propuesta del estudio.

Por lo tanto, se sigue lo que fue orientado por Martins (2008), “[...] *en un Estudio de Caso se buscan condiciones para explicar, demostrar una teoría específica sobre el caso a partir de los resultados obtenidos [...] se parte de una teoría preliminar, que se puede perfeccionar a lo largo del desarrollo del estudio, buscando evidencias y datos de la realidad (del caso) que puedan demostrar, y defender, dentro de los límites de las evaluaciones cualitativas, raramente evaluaciones cuantitativas, las tesis previamente formuladas*” (p.68).

En este sentido, se organizó una agrupación de las categorías involucradas en la temática y, en la tabla 2 (que sigue), se puede analizar el trabajo y la fundamentación teórica de cada uno de esos grupos citados.

Tabla 2 - Categorías referentes a la pedagogía universitaria

Categorías	Enfoque																																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38					
Formación universitaria	x		x	x	x	x	x	x	x		x					x	x					x			X	x																	
Desarrollo profesional docente	x	x	x	x	x				x	x	x	X	x	X	x	x		x	x	x			x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Organización y Evaluación de la universidad	x	x	x	x	x	x	x		x		x					x	x	x					x	x			x	x	x		x									x	x	x	x

Fuente: Investigación

(1) *Entradas de la Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006)*, (2) Pimenta & Anastasiou (2002), (3) Menin (2006), (4) Masetto (1998), (5) Masetto (2003), (6) Tavares & Alarcão (2001), (7) Almeida & Pimenta (2009), (8) Mello et al. (2005), (9) Silva & Perez, (2009), (10) Grillo (2006), (11) Imbernón (2005), (12) Soares (2009), (13) Oro & Bastos (2012), (14) Fernandes (1998), (15) Garcia (1999), (16) Sobrinho (1998), (17) Sobrinho (2009), (18) Silva & Monteiro (2015), (19) Behrens (1998), (20) Romanowski (2007), (21) Luckesi et al. (1991), (22) Leite et al. (1998), (23) Gil (2007), (24) Rossato (2009), (25) Braga (1999), (26) Maciel (2009), (27) Morin (2007), (28) Tardif (2014), (29) Bolzan (2009), (30) Cunha (2009), (31) Alarcão (2010), (32) Zeichner (1993), (33) Sanjurjo (2009), (34) Hernández (2009), (35) Broilo (2005) & (36) Isaia & Bolzan (2007), (37) Lucarelli (2008) & (38) Selbach (2015).

3.1.1.3 Definiciones de constructos

En esta tesis, las proposiciones de estudio dividen la pedagogía universitaria en tres (3) categorías. Sin embargo, cada una de ellas se subdivide por elementos que la constituyen y que se presentarán en las siguientes tablas. Dicha construcción se basa en Martins (2008): “*Constructo tiene un significado construido intencionalmente a partir de determinado marco teórico, que debe ser definido de tal forma que permita ser delimitado, traducido en propuestas particulares observables y medibles*” (pp. 71-72).

Tabla 3 - Construcción de la categoría “Formación universitaria”

ELEMENTOS COMPONENTES	AUTORES
Formación integral del académico	Menin (2006), Masetto (1998), Masetto (2003), Mello et al. (2005), Silva & Perez (2009), Tavares & Alarcão (2001), LDBN 9394/96, Sobrinho (2009).
Enseñanza/aprendizaje; Investigación y Extensión	Tavares & Alarcão (2001), Masetto (1998), Masetto (2003), Almeida & Pimenta (2009), Grillo (2006), Imbernón (2005), Menin (2006), LDBN 9394/96, Rossato (2009).
Relación profesor/alumno	Almeida & Pimenta (2009), Grillo (2006), Imbernón (2005), Menin (2006), Tavares & Alarcão (2001), Masetto (2003).
Formación continuada	Masetto (1998), Masetto (2003), Tavares & Alarcão (2001), Silva & Perez (2009).

Fuente: Investigación

Así, son cuatro los componentes de la categoría “Formación universitaria”: formación integral del académico; enseñanza/aprendizaje, investigación y extensión; relación profesor/alumno y formación continuada. El primero se refiere a la formación de una persona en su totalidad cubriendo, mínimamente, cuatro grandes áreas (del conocimiento, afectivo emocional, habilidades, actitudes y valores) (Masetto, 2003). Se refiere a una “*formación ciudadana-profesional-ética-moral-política-técnica*” (Sobrinho, 2009, p.39). Es decir, “*en una sociedad cambiante necesitamos de una formación integral general y profesional, que mire al desarrollo del individuo en su conjunto*” (Unesco, 1999, p.130).

En la secuencia de los elementos que constituyen la categoría se tiene la enseñanza/aprendizaje, juntos, para que quede claro que no hay enseñanza sin aprendizaje. Y la investigación y la extensión complementando la tríada de la universidad en la búsqueda del perfil que se desea del estudiante. La relación profesor/alumno necesita pasar de

“transmisor/receptor” para “mediador/constructor de conocimiento” (Tavares & Alarcão, 2001). Y, debido a eso, “*Los procesos de enseñanza y aprendizaje de formación deberán basarse en una actitud investigativa y conducirá a la investigación continuada y en espiral optimizador* (Tavares & Alarcão, 2001, p.101). “[...] *Eso presupone un perfil de formación sin terminar, un concepto de formación permanente, continuada, especializada, en acción*” (Tavares & Alarcão, 2001, p. 3). Por lo tanto, el estudiante debe estar al tanto de lo inacabado de su formación y de que es necesario seguirla durante la carrera profesional.

La tabla 4 presenta la segunda categoría de estudio.

Tabla 4 - Construcción de la categoría “Desarrollo profesional docente”

ELEMENTOS COMPONENTES		AUTORES
Formación docente	Formación inicial	Grillo (2006), Silva & Perez (2009), Masetto (1998), Masetto (2003), Maciel (2009), Cunha (2006), Imbernón (2005), Garcia (1999), Sobrinho (1998), Silva & Monteiro (2015), Soares (2009), Gil (2007), Tardif (2014), Cunha (2009), Lucarelli (2008), Selbach (2015), Bolzan (2009), Alarcão (2010), Zeichner (1993), Sanjurjo (2009), Hernández (2009), Isaia (2006), Weingartner (2006), Pimenta & Anastasiou (2002), Broilo (2005).
	Formación continuada	
Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales)		Masetto (1998), Masetto (2003), Silva & Perez (2009), Grillo (2006), Romanowski (2007),
Valoración profesional		Silva & Perez (2009), Oro & Bastos (2012), Silva & Monteiro (2015), Fernandes (1998), Masetto (2003), Pimenta & Anastasiou (2002), Soares (2009), Imbernón (2005),
Ambiente de trabajo propicio para interacción docente y construcción de saberes		Silva & Perez (2009), Pimenta & Anastasiou (2002), Masetto (2003), Bolzan (2009), Alarcão (2010), Sanjurjo (2009), Hernández (2009), Soares (2009), Imbernón (2005), Garcia (1999),
Trayectoria docente		Isaia (2006), Grillo (2006), Silva & Monteiro (2015), Behrens (1998), Imbernón (2005), (Garcia, 1999), Silva & Perez (2009), Gil (2007), Menin (2006), Morin (2007), Maciel (2009), Pimenta & Anastasiou (2002), Tardif (2014), Bolzan (2009), Cunha (2009), Zeichner (1993), Garcia (1999),

Fuente: Investigación

En la categoría “Desarrollo profesional docente” son cinco (5) los elementos. La formación docente que se refiere al ejercicio profesional y abarca la formación inicial y continua de profesores.

En este sentido, se procede al segundo elemento de la categoría que son los saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales). El maestro de la educación superior, además de los saberes específicos que recibió en la graduación, necesita también de saberes pedagógicos y generales para trabajar en la profesión. Así, la formación inicial del docente

universitario se da en la graduación, en el posgrado, o en la carrera profesional. Lo importante es tener en cuenta que el magisterio superior debe ser valorado como una profesión que tiene especificidades y que necesita de capacitación, como las otras. Y esa valoración profesional se clasifica como el tercero elemento de la categoría. Pero, si no hay este tipo de formación pedagógica es necesario buscarla en situaciones del cotidiano y reflexiones docentes, o bien, mejorar el conocimiento que ya tenemos. Sin embargo, esto requiere un ambiente de trabajo motivador, propicio a la interacción docente y construcción de saberes (cuarto elemento). Y así es como el profesor universitario construye su carrera (quinto elemento) y va se estableciendo como un maestro.

Y, la tabla 5, a continuación, presenta la tercera categoría de análisis.

Tabla 5 - Construcción de la categoría “Organización y evaluación institucional”

ELEMENTOS COMPONENTES	AUTORES
Planificación participativa con objetivos y metas definidos	Pimenta & Anastasiou (2002), Luckesi et al. (1991), Masetto (2003), Leite et al. (1998), Braga 1999), Menin (2006), Maciel (2009), Tavares & Alarcão (2001), Soares (2009), Imbernón (2005),
Evaluación continua de los procesos y búsqueda por mejoras	Leite (2006), Sobrinho (2009), Pimenta & Anastasiou (2002), Luckesi et al. (1991), Masetto (2003), Leite et al. (1998), Braga 1999), Menin (2006), Tavares & Alarcão (2001), Masetto (1998), Gil (2007), Maciel (2009), Morin (2007), Alarcão (2010), Imbernón (2005),
Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario	Silva & Perez (2009), Imbernón (2005), Pimenta & Anastasiou (2002), Maciel (2009), Bolzan (2009), Zeichner (1993), Alarcão (2010), Broilo (2005), Masetto (1998), Garcia (1999), Isaia & Bolzan (2007),

Fuente: Investigación

En la categoría “Organización y evaluación institucional” son tres (3) los elementos. El primero se definió como planificación participativa de la comunidad académica, que establece objetivos y metas de acuerdo con la misión institucional. La evaluación continuada de los procesos hará el diagnóstico y la búsqueda por mejoras. El tercero elemento se define como la preocupación con la formación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario.

3.1.1.4 Unidad de Análisis

Yin (2010) presenta como tercero componente de un proyecto de estudio de caso la “unidad de análisis”, es decir, el caso en sí, que puede ser un individuo, un evento o una

Institución. En este estudio, se definió como unidad de análisis la construcción de la pedagogía universitaria en la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA*.

Y, de acuerdo a la clasificación de Martins (2008) sobre el estudio de caso, esta investigación está clasificada, según sus objetivos, como un estudio de caso descriptivo “*son desarrollados con el objetivo de proporcionar la amplia descripción de un fenómeno en su contexto. Buscan fornecer respostas a problemas del tipo ‘¿qué?’ y ‘¿cómo?’*” (p.50). Cuanto al enfoque disciplinar es un estudio etnográfico, ya que el énfasis es en la cultura de grupos y organizaciones, en este caso, *UNIPAMPA*. Y, cuanto a la cantidad de casos, es un único caso, ya que se refiere a una organización (Martins, 2008).

3.1.1.4.1 Descripción de la organización

De acuerdo con el histórico del Proyecto Institucional de la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA* (2009), la Institución fue creada a través de la política de expansión y renovación de IFES, promovida por el Gobierno Federal. Surgió de una solicitud de los líderes de los municipios de la zona cubierta por *UNIPAMPA*, que representando la comunidad de la región pidieron la expansión de la oferta de educación superior gratuita y de calidad. Y en ese contexto, el 27 de julio de 2005 en la ciudad de Bagé – RS se anunció la creación de la Institución, por el presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Por lo tanto, la Universidad vino marcada por la responsabilidad de contribuir con la región (Mitad Sur del RS), que tiene problemas críticos de desarrollo socioeconómico, incluso de acceso a la educación básica y superior. También llegó para ayudar en la integración y desarrollo de la región de la frontera de Brasil con Uruguay y Argentina.

Se anunció (al mismo tiempo por el presidente Lula) el Consorcio Universitario de la Mitad Sur (Acuerdo de Cooperación Técnica entre MEC, UFSM y UFPEL, firmado en 2005, que prevé la ampliación de la educación superior en el Estado). Ese consorcio fue responsable por la implementación inicial de la nueva Universidad. Esta fue pensada con diez (10) *campi*, divididos en 10 ciudades del RS. En la figura 3 se puede observar la región cubierta por la Universidad en el Estado del RS – Brasil.

Figura 3 – Ciudades donde se implantaron los *campi* de UNIPAMPA



Fuente: Sitio Web Institucional

Figura 4 – Los campi de UNIPAMPA y sus respectivas fronteras.



Fuente: Sitio Web Institucional

Era de responsabilidad de UFSM la implementación de cinco *campi* y para UFPEL la misma atribución, como descripción en la siguiente tabla 6.

Tabla 6 – Implantación inicial de UNIPAMPA – 2006

UNIVERSIDADES RESPONSABLES	CAMPUS	CURSOS
UFSM	São Borja	- Comunicación Social – Periodismo; - Comunicación Social – Publicidad; - Servicio Social
	Itaqui	- Agronomía
	Alegrete	- Ciencias de la Computación; - Ingeniería Civil; - Ingeniería Eléctrica;
	Uruguaiana	- Enfermería; - Farmacia; - Fisioterapia
	São Gabriel	- Biología; - Ingeniería Forestal; - Gestión Ambiental
UFPEL	Jaguarão	- Pedagogía; - Letras (P, E)
	Bagé	- Ingeniería de Producción; - Ingeniería de Alimentos; - Ingeniería Química; - Ingeniería de la Computación; - Ingeniería de Energías Renovables y de Alimentos; - Física; - Química; - Matemática; - Letras (P, E) - Letras (P, I)
	Dom Pedrito	- Zootecnia
	Caçapava do Sul	- Geofísica
	Sant’Ana do Livramento	- Administración

LEYENDA: P, E= Portugués, Español P, I= Portugués, Inglés

Fuente: autor

Las actividades académicas se iniciaron en el segundo semestre de 2006 y en este período también fueron realizados concursos para servidores y proyectos de los edificios para los *campi*. En marzo de 2007 se creó la Comisión de Implementación de UNIPAMPA y el 11 de enero de 2008 con la Ley 11.640 se establece oficialmente la, “*Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, de carácter público, dependiente del Ministerio de Educación, con sede en la ciudad de Bagé, Estado de Rio Grande do Sul [...] tendrá como objetivos ministrar educación superior, desarrollar investigación en las diversas áreas de conocimiento y promover la extensión universitaria, caracterizando su integración regional, a través de la actuación multicampi en la meso región Mitad Sur*” (Brasil, Ley nº 11.640).

Todos los cursos que se encontraban en funcionamiento pasaron a integrar UNIPAMPA, los alumnos matriculados pasaron, automáticamente, al alumnado de UNIPAMPA, bien como fueron redistribuidos los cargos ocupados y vacantes del personal de UFSM y UFPEL. Durante este período la Institución ya contaba con 2.320 alumnos, 180

docentes y 167 técnico-administrativos en educación. En el mismo mes, se le dio pose al primero rectorado *pró-tempore*, que tuvo como principal responsabilidad integrar los *campi* que fueron creados por diferentes instituciones. Esa responsabilidad buscaba la constitución y la consolidación de UNIPAMPA. “[...] fue constituido el Consejo Provisional, integrado por la Rectora, Vicerrector, Pro-rectores y Directores de Campus, con la función de ejercer la jurisdicción superior de la institución, deliberando sobre todas las temáticas de relevancia académica y administrativa” (PI, 2009, p.4).

Y así comenzaron las actividades académicas en la Institución, y, a partir de la publicación de la Ley, la Universidad comenzó su proceso de construcción institucional. Por lo tanto, el presente estudio de caso analizó los tres primeros años de implementación, después de la publicación oficial de la Ley, es decir, fueron investigados los años de 2008, 2009 y 2010.

El presente estudio hizo un análisis de la gestión de la Institución, así como de toda la documentación existente e importante para la situación investigada. Además, investigó la percepción de los primeros maestros y estudiantes de uno de los *campi* de UNIPAMPA, el *Campus* de Santana do Livramento. La elección de este *campi* se dio por la viabilidad de acceso en la recolección de datos. Recordando que, en este período, Santana do Livramento tenía pocos docentes y pocos estudiantes, porque estaban entrando las primeras turmas en el *Campus* y en la Universidad en general.

3.1.1.5 Vinculación de los datos a las proposiciones

En esta etapa propuesta por Yin (2010), la intención fue comprobar si la construcción de la pedagogía universitaria en la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA* tiene correspondencia con las propuestas elaboradas en el estudio bibliográfico. En la tabla 7 (Categorías de Análisis), se puede comprobar la organización detallada de la vinculación de los datos a las proposiciones.

Tabla 7: Categorías de Análisis

Categorías de Análisis	Información necesaria	Forma de obtención de datos	Cuestiones utilizadas en la entrevista con la gestión institucional (referente a los primeros 3 años de creación de la Institución, 2008, 2009 e 2010)	Cuestiones utilizadas en la entrevista con profesores y alumnos (referente a los primeros 3 años de creación de la Institución, 2008, 2009 e 2010)	Datos para triangulaciones
Formación universitaria	<p>Formación integral del académico</p> <p>Enseñanza/aprendizaje; Investigación y Extensión</p> <p>Relación profesor/alumno</p> <p>Educación continuada</p>	Entrevista	<p>*Visión institucional referente a la formación universitaria de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfil del alumno de grado; - Visión de educación; - Postura del profesor y del alumno en clase/Relación profesor/alumno y - Concepción de formación universitaria. 	<p>1.1 ¿Cuál el perfil de egreso que se desea en la Institución? ¿Cómo fue definido?</p> <p>1.2 ¿Cuál la visión de educación en la universidad? ¿Cómo fue definida?</p> <p>1.3 ¿Cómo son tratadas la enseñanza, la investigación y la extensión en el período investigado (2008, 2009 y 2010)?</p> <p>1.4 ¿Hubo una preocupación institucional con la formación integral del estudiante en las áreas (conocimiento, afectivo y emocional, habilidades, actitudes y valores) o la preocupación era sólo con los saberes teóricos y contenidos del área? ¿Esa preocupación institucional se concretó en las prácticas de la mayoría de los profesores?</p> <p>1.5 En la visión institucional, ¿qué postura debe ser adoptada por el maestro frente a estudiantes en clase, es decir, como debe actuar el profesor? ¿Usted percibe que esa postura es la misma de la mayoría de ellos? ¿Por qué?</p> <p>1.6 En la visión institucional, ¿qué postura debe ser adoptada por el estudiante en clase, es decir, cómo debe ser el estudiante de UNIPAMPA? ¿Usted cree e esto</p>	<p>Sitio Web institucional</p> <p>Documentos Internos</p> <p>Observación</p> <p>Análisis del discurso</p> <p>Análisis de contenido</p>

				<p>sucedió? ¿Por qué?</p> <p>1.7 ¿Cómo era la relación profesor/alumno en este período?</p> <p>1.8 ¿El estudiante de <i>UNIPAMPA</i> deja la Institución con la percepción de que su formación ha terminado, es decir, él está listo para actuar como profesional? Hable de ello.</p>	
<p>Desarrollo profesional docente</p>	<p>Formación docente</p> <p>Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales)</p> <p>Valoración profesional</p> <p>Ambiente de trabajo propicio para interacciones docentes y construcciones de saberes</p> <p>Trayectoria docente</p>	<p>Entrevista</p>	<p>* ¿Cuál era el perfil que se esperaba del docente que actuaba en <i>UNIPAMPA</i> en 2008, 2009 y 2010?</p> <p>* ¿Cuál era la visión institucional acerca de los docentes que actuaron en <i>UNIPAMPA</i> en este período? ¿Quién eran estos profesores?</p> <p>* En la percepción institucional, de los tres años analizados, ¿cuáles los saberes necesarios para la docencia en la Educación Superior?</p> <p>* En el período (2008, 2009 y 2010) ¿cuál la preocupación institucional con la formación docente?</p> <p>- Formación inicial en cursos de formación de profesores y en otras áreas, y</p> <p>- Educación continuada</p> <p>* ¿Existía ambiente institucional propicio para interacciones docentes, discusiones temáticas y construcción de saberes? ¿Cuáles?</p> <p>* ¿Hubo preocupación con la formación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica a los docentes universitarios? ¿Cuáles fueron las acciones realizadas en este sentido?</p> <p>* Hable acerca de la valoración profesional en <i>UNIPAMPA</i></p>	<p>2.1 ¿Hubo una preocupación institucional con la formación inicial de profesores de los cursos de formación de maestros y en las otras áreas del conocimiento? ¿Cómo eso ocurría?</p> <p>2.2 En su opinión, ¿cuáles son los saberes necesarios para la docencia universitaria?</p> <p>2.3 ¿<i>UNIPAMPA</i> se preocupó con tales saberes? ¿Cómo eso fue demostrado??</p> <p>2.4 ¿<i>UNIPAMPA</i> se preocupó con el incentivo u oferta de educación continuada a los docentes? Hable de eso.</p> <p>2.5 En su opinión, ¿hubo valoración del docente en la Institución? ¿Qué te hace pensar eso?</p> <p>2.6 ¿Qué la universidad esperaba del profesor que actuaba en el período, es decir, cuáles las características esperadas de los docentes de la Institución?</p> <p>2.7 ¿Hubo ambiente institucional propicio para interacciones de docentes, discusiones temáticas y construcción de saberes? ¿Cuáles?</p> <p>2.8 ¿Usted percibió el reconocimiento y la preocupación con la trayectoria docente en la Institución? ¿Por qué?</p>	<p>Sitio Web institucional</p> <p>Documentos Internos</p> <p>Observación</p> <p>Análisis del discurso</p> <p>Análisis de contenido</p>

<p>Organización y Evaluación Institucional</p>	<p>Planificación participativa con objetivos y metas definidos</p> <p>Evaluación continuada de los procesos y búsqueda de mejoras</p> <p>Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario</p>	<p>Entrevista</p>	<p>*¿En los primeros tres años de <i>UNIPAMPA</i> (después de la publicación de la Ley 11.640/2008) hubo planificación institucional? ¿Cómo se dio?</p> <p>*¿Cómo era realizado el seguimiento de lo que fue planificado? ¿Y qué medidas se tomaron?</p> <p>*¿Qué más ha preocupado y merecido atención en el período de implementación de la universidad?</p> <p>*¿Cuáles los aspectos relevantes que merecen ser compartidos en el proceso de construcción de <i>UNIPAMPA</i>?</p> <p>*¿Cuáles las principales dificultades enfrentadas en este proceso?</p>	<p>3.1 ¿Cómo fue realizada la planificación institucional (elaboración del Proyecto Institucional)? ¿Cómo se dio ese proceso?</p> <p>3.2 ¿Hubo seguimiento de lo que fue planificado? ¿Cómo?</p> <p>3.3 En caso de diagnóstico de problemas y dificultades, ¿había propuesta de superación y mejora?</p> <p>3.4 ¿Hubo preocupación con la formación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario? ¿En qué momento te diste cuenta de eso?</p>	<p>Sitio Web institucional</p> <p>Documentos Internos</p> <p>Observación</p> <p>Análisis del discurso</p> <p>Análisis de contenido</p>
---	---	-------------------	--	---	--

Fuente: Autor

3.1.1.6 Criterios para interpretar las constataciones

En la investigación cualitativa la visualización de datos difiere de la investigación cuantitativa. En esta, son utilizados tablas y gráficos, ya en la cualitativa la creatividad del investigador es fundamental para realizar el procedimiento. En general se usan matrices y diagramas (Gil, 2009).

En esta tesis, para interpretar las constataciones, se desarrolló una matriz de “posicionamiento de los entrevistados” (Tabla 8) y la matriz de “análisis documental” (Tabla 9), basadas en la matriz de efectos de Gil (2009, p. 106), que es una de las principales modalidades aplicables a estudios de caso único. También se desarrolló una combinación de patrones (Tabla 10), propuesta por Yin (2010, p.165), que *“compara un patrón basado empíricamente con un patrón previsto (o múltiples predicciones alternativas). Si los patrones coinciden, los resultados pueden ayudar el estudio de caso para fortalecer su validez interna”*. Así, al principio, en la Tabla 8, se observa el posicionamiento del grupo de los entrevistados en relación a las categorías de análisis.

Tabla 8 – Matriz de posicionamiento de los entrevistados

Posicionamiento de los entrevistados sobre las categorías de análisis											
Preocupación de la Institución con las categorías.	Elementos analizados	Existe	Visión Gestión Institucional	Visión de los profesores			Visión de los académicos				
				1ºs profs ¹	Entrada 2008	Entrada 2009	1ºs alumnos	Entrada 2007	Entrada 2008	Entrada 2009	
Formación universitaria	Formación integral del estudiante	Sí									
		No									
		No sé									
	Enseñanza/aprendizaje; Investigación y Extensión	Sí									
		No									
		No sé									
	Relación profesor/alumno	Sí									
		No									
		No sé									
	Educación continuada	Sí									
		No									
		No sé									
Desarrollo profesional docente	Formación Docente	Sí									
		No									
		No sé									
	Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales)	Sí									
		No									
		No sé									
	Valoración profesional	Sí									
		No									
		No sé									

¹ Profesores que entraron en 2006 y 2007 cuando la Universidad aún estaba bajo tutoría de UFSM y UFPel.

	Ambiente de trabajo propicio para interacciones docentes y construcción de saberes	Sí											
		No											
		No sé											
	Trayectoria docente	Sí											
		No											
		No sé											
Organización y Evaluación Institucional	Planificación participativa con objetivos y metas definidas	Sí											
		No											
		No sé											
	Evaluación continuada de los procesos y búsqueda de mejoras	Sí											
		No											
		No sé											
	Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario	Sí											
		No											
		No sé											

Fuente: Investigación

Tabla 9 – Matriz de Análisis documental

Preocupación de la Institución con las categorías.	Elementos analizados	Existe	Documentos Institucionales
Formación universitaria	Formación integral del académico	Sí	
		No	
	Enseñanza/aprendizaje; Investigación y Extensión	Sí	
		No	
	Relación profesor/alumno	Sí	
		No	
Educación continuada	Sí		
	No		
Desarrollo profesional docente	Formación docente	Sí	
		No	
	Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales)	Sí	
		No	
	Valoración profesional	Sí	
		No	
Ambiente de trabajo propicio para interacciones docentes y construcción de saberes	Sí		
	No		
Trayectoria docente	Sí		
	No		
Organización y Evaluación Institucional	Planificación participativa con objetivos y metas definidos	Sí	
		No	
	Evaluación continuada de los procesos y búsqueda por mejoras	Sí	
		No	
	Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario	Sí	
		No	

Fuente: Investigación

Tabla 10 – Combinación de patrón

Preocupación de la Institución con las categorías.	Elementos analizados	Existe
1 Formación universitaria	1.1 Formación integral del académico	Sí
	1.2 Enseñanza/aprendizaje; Investigación y Extensión	Sí
	1.3 Relación profesor/alumno	Sí
	1.4 Educación continuada	Sí
2 Desarrollo profesional docente	2.1 Formación docente	Sí
	2.2 Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales)	Sí
	2.3 Valoración profesional	Sí
	2.4 Ambiente de trabajo propicio para interacciones docentes y construcción de saberes	Sí
	2.5 Trayectoria docente	Sí
3 Organización y Evaluación Institucional	3.1 Planificación participativa con objetivos y metas definidos	Sí
	3.2 Evaluación continuada de los procesos y búsqueda por mejoras	Sí
	3.3 Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario	Sí

Fuente: Investigación

Durante la interpretación de las constataciones, el resultado fue considerado positivo en cada categoría cuando, al menos el 50% de los elementos analizados tuvieron el “sí” como respuesta. Tal postura se justifica en el hecho de la Universidad estar en los tres (3) primeros años de construcción de la pedagogía universitaria.

Categoría 1:

- 1.1 Este elemento fue considerado, en el caso analizado, si la Institución presentó preocupación con la formación del estudiante en su totalidad, es decir, si la intención presentada no era, solamente, con la excelencia en la formación profesional del estudiante.
- 1.2 La Institución necesita demostrar que entiende que no hay enseñanza sin aprendizaje. En este sentido, es necesario mostrar preocupación con el aprendizaje del estudiante y no sólo con la transmisión de contenidos. La enseñanza también debe estar acompañada por la investigación y la extensión.
- 1.3 La relación profesor/alumno necesita al menos aproximarse de una relación de “mediador/constructor del conocimiento”, respectivamente. Si esta perspectiva se estaba buscando, el resultado fue afirmativo para ese elemento.
- 1.4 Fue considerada como una preocupación institucional si el perfil de formación del estudiante, que se encuentra en la investigación, no es acabado, es decir, de formación continuada, permanente.

Categoría 2:

- 2.1 Este elemento fue entendido como una preocupación institucional si los cursos de formación de profesores se planifican expresando preocupación con la formación inicial de los docentes. En el caso de los cursos que no son del campo de la educación, el posgrado debe mostrar esta preocupación. Como se estaba creando la Institución y, de ser así, la constitución del posgrado es un poco más lento, fue difícil analizar este elemento para otras áreas del conocimiento. Por eso, el análisis fue realizado en los cursos de grado y en la formación docente, proporcionada por la Institución.
- 2.2 Hubo preocupación de la Institución con este elemento si fue demostrado que no sólo de conocimientos específicos del área de formación se constituye un profesor de educación superior.

- 2.3 La valoración profesional, en este caso, fue explicitada si el magisterio superior es considerado, por la Institución, como una profesión que tiene características específicas y que necesita de capacitación, como otras. La respuesta de esta pregunta fue enfrentada a la respuesta de la 2.2.
- 2.4 Si la Institución ofreció un ambiente de trabajo motivador, propicio a las interacciones docentes y construcción de saberes, entonces ella se preocupó con el cuarto elemento de esta categoría.
- 2.5 El profesor era visto como un profesional que tiene una trayectoria y que se constituirá como profesor en el curso de la carrera profesional. Si esta afirmativa fue positiva, en la Institución, existe una preocupación con elemento analizado.

Categoría 3:

- 3.1 La Universidad creía en la importancia de la planificación institucional se llevar a cabo con la participación de los sectores de la Institución. Hubo construcción del PDI y/u otros documentos que orientan el trabajo de *UNIPAMPA*.
- 3.2 La Universidad evaluó continuamente los procesos diagnosticando las dificultades y buscando mejoras.
- 3.3 Si tenía, o si la Institución planificaba tener un “ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario”, se entiende que el elemento era de preocupación de *UNIPAMPA*.

3.1.1.7 Criterios sobre la calidad de la investigación

Sobre el tema, Martins (2008) afirma que “*Aunque divergentes en algunos puntos, los autores son unánimes en señalar dos criterios fundamentales de la planificación y de la ejecución de una investigación científica con calidad: confiabilidad, o confiabilidad y validez*” (p.89). Así, para garantizar la calidad de esta investigación, se siguió la siguiente tabla.

Tabla 11 – Testes de proyecto para estudio de caso

Testes de caso	¿Qué es?	Táctica de Estudio	Fase de la investigación en la que se da la táctica
Validad	Grado en que las respuestas a los cuestionamientos de la investigación en realidad expresan los efectos de la investigación. El grado de validez de una investigación nunca es absoluto, pero siempre relativo (Martins, 2008).	Utiliza múltiples fuentes de evidencia	Recolección (3ª fase)
		Realiza la combinación de patrón	Análisis (4ª fase)
		Utiliza la teoría en los estudios de caso únicos	Proyecto (1ª fase)
Confiabilidad	Es su coherencia, que se determina a través de la constancia de los resultados. Una investigación confiable mantendrá “la misma historia” en distintos momentos. Como, en general, no tienen posibilidad de replicar el caso, la confiabilidad de una investigación orientada por un Estudio de Caso se mostrará, fundamentalmente, por las triangulaciones de los datos (Martins, 2008).	Utiliza triangulación de datos	Análisis (4ª fase)
		Utiliza protocolo del estudio de caso	Recolección (3ª fase)
		Tiene base de datos	Recolección (3ª fase)
		Hay representatividad de los participantes	Preparación (2ª fase)

Fuente: Adaptado de Yin (2010, p. 64) y Martins (2008)

3.1.2 Segunda Fase – Preparación

La segunda fase de la investigación fue la preparación del estudio de caso (proposición de Yin, 2010) y está presentada en la tesis a través del protocolo del estudio.

3.1.2.1 Protocolo del Estudio de Caso

En relación con la planificación de este documento Martins (2008) señala que “[...] *el protocolo es un instrumento de orientación y regulación de la conducción de la estrategia de investigación*” (Martins, 2008, pp.74-75). Este documento contiene el instrumento de investigación, pero también contiene los procedimientos y normas generales que deben ser seguidas. Es una forma importante de aumentar la confiabilidad de la investigación y se destina a orientar el investigador en la recogida de datos de caso único (Yin, 2010). El documento fue construido teniendo en cuenta las orientaciones de Yin (2010), Martins (2008), Gil (2009) y, principalmente, de Guerra (2010). Contiene la aprobación para la protección de

los sujetos humanos, realizada por el *Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIPAMPA*, vía Plataforma Brasil. Por último, el protocolo completo se puede ver en el apéndice.

3.1.3 Tercera Fase – Recolección de Datos

Para Martins (2008), esta fase debe ser compuesta por un plan formal, sin embargo, informaciones importantes se pueden recoger incluso si no están en la planificación. En esta fase, se entiende que “[...] *el investigador tiene que ser un detective, capaz de comprender, interpretar las informaciones que se recoge y, inmediatamente, evaluar si hay contradicciones o convergencias, así como la necesidad de pruebas adicionales*” (Martins, 2008, pp. 73-74).

Para la recolección de datos, el investigador contó con el Protocolo del Estudio de caso, que se basa en las orientaciones de Guerra (2010) y está disponible en el apéndice. Inicialmente, fue importante tener en cuenta los cuidados con la protección de las personas que participaron de la investigación. En este sentido, fue utilizado el Término de Confidencialidad, que hace parte del Protocolo de Estudio de Caso.

Además, para dar mayor credibilidad a los resultados y asegurar la profundidad necesaria para el estudio, según las directrices de Gil (2009), fueron utilizadas diferentes técnicas de recolección de datos que se muestran a continuación.

3.1.3.1 Observación

No se puede descartar como una técnica de recolección de datos e informaciones en la planificación y ejecución de un estudio de caso, porque todo comienza con atentas observaciones, incluso en la encuesta teórica y en el análisis de los resultados de otras investigaciones (Martins, 2008) Por lo tanto, esta técnica fue utilizada para captar informaciones que otras técnicas fracasaron en obtener.

3.1.3.2 Entrevista

Se buscó “[...] *entender y comprender el significado que los entrevistados atribuyen a cuestiones y situaciones [...]*” (Martins, 2008, p.28). Para la realización de esta técnica fueron utilizados contactos (redes sociales, correo electrónico y teléfono) con los entrevistados para

verificar la posibilidad y la viabilidad de marcar horarios para las entrevistas, conforme la disponibilidad de ellos.

En esta técnica de recolección de datos fueron realizadas 22 (veintidós) entrevistas. Fueron entrevistadas dos personas que actuaron en la gestión de la institución en el período analizado. En la categoría de profesores y estudiantes del *Campus* Santana do Livramento fueron entrevistados tres alumnos que entraron en la primera turma (segundo semestre de 2006), que estuvieron en la Universidad en el período analizado. Tres estudiantes que entraron en 2007 que estuvieron presentes durante todo el período analizado. Estos estudiantes incluso, estaban en la Universidad durante el periodo que la Institución estaba bajo la tutoría de UFSM y UFPel y el inicio de la propia administración institucional.

En la secuencia, se eligió tres alumnos que entraron en 2008, período de la publicación de la Ley de Creación de *UNIPAMPA* y cuando la Universidad comienza sus propios trabajos. Además, dos alumnos que entraron a la Universidad en 2009. La elección de los años se dio estratégicamente, considerando el período (de 2008, 2009 y 2010), el mayor período que los estudiantes estuvieron en el *Campus* y la vivencia en la época en que empezó la gestión *Pró-Tempore* de la Universidad.

Inicialmente fueron elegidos los estudiantes que participaron de los directorios académicos y que siempre han estado involucrados en las actividades. Luego, en el seguimiento de las entrevistas, fueron solicitadas a los entrevistados, indicaciones de nombres de estudiantes que pudieran ser importantes y contribuir a la investigación.

En la categoría docente, el *Campus* tenía, inicialmente, ocho profesores efectivos. En 2008 y 2009 entraron nuevos profesores. Así, fueron elegidos tres docentes que empezaron sus trabajos en *UNIPAMPA*, tres docentes que entraron en la Universidad en el año de 2008, cuando la Institución ya estaba con administración propia. Además de estos, más tres docentes que entraron en el año de 2009, cuando ya se tenía una planificación institucional establecida. Inicialmente, la elección se dio por los docentes de aquel período y que aún están en el *Campus* Santana do Livramento. Después, los otros, fueron indicados por los entrevistados, pero sin muchas opciones porque aún era restricto el número de maestros en este periodo. En la tabla 12, se puede verificar como se dieron las entrevistas.

Tabla 12 – Dinámica de las entrevistas

Entrevistados					
Categoría	Período	Cantidad	Denominación	Sigla	Total entrevistados
Gestión	2008-2011	2	Entrevistado 1	E1	2
			Entrevistado 2	E2	
Profesores del Campus Santana do Livramento	2006-2007	3	Entrevistado 3	E3	9
			Entrevistado 4	E4	
			Entrevistado 5	E5	
	Entraron en 2008	3	Entrevistado 6	E6	
			Entrevistado 7	E7	
			Entrevistado 8	E8	
	Entraron en 2009	3	Entrevistado 9	E9	
			Entrevistado 10	E10	
			Entrevistado 11	E11	
Estudiantes del Campus Santana do Livramento	Entraron en 2006	3	Entrevistado 12	E12	11
			Entrevistado 13	E13	
			Entrevistado 14	E14	
	Entraron en 2007	3	Entrevistado 15	E15	
			Entrevistado 16	E16	
			Entrevistado 17	E17	
	Entraron en 2008	3	Entrevistado 18	E18	
			Entrevistado 19	E19	
			Entrevistado 20	E20	
	Entraron en 2009	2	Entrevistado 21	E21	
			Entrevistado 22	E22	
Total					22

Fuente: Autor

La entrevista realizada en este estudio fue la *entrevista por pautas*, que “*es reconocida por muchos investigadores como el más adecuado para este tipo de delineamiento*” (Gil, 2009, p. 64). El entrevistador hizo pocas preguntas directas y dejó que el entrevistado hablara libremente de acuerdo con las pautas, pero medió el proceso y volvió al foco de manera sutil si el entrevistado se alejó del tema. Para evitar las notas apresuradas lo que dificulta la recolección de datos, la entrevista fue grabada.

3.1.3.3 Investigación Documental

Fueron recogidos documentos institucionales de los tres primeros años de creación de la Universidad, como: Proyecto Institucional, proyectos de planificación, normas, actas, informes y proyecto político pedagógico de los Cursos.

3.1.4 Cuarta Fase – Análisis

“La convergencia de resultados procedentes de distintas fuentes ofrece un excelente grado de fiabilidad al estudio” (Martins, 2008, p.80).

Pero, para dejar claro los procedimientos, se organizó la cuarta fase de la investigación, que explicará cómo se analizaron los datos. El investigador adquirió licencia para utilizar el NVivo, que es un software que ayuda a organizar y analizar más fácilmente las informaciones que no están estructuradas presentadas en las entrevistas y en los documentos seleccionados. A partir de ahí, tendremos:

3.1.4.1 Análisis de Contenido

Tiene la palabra como objeto de estudio (Martins, 2008) y se utiliza después de la entrevista o después o al mismo tiempo de la investigación. Con este análisis *“[...] Se buscan inferencias fiables de datos e informaciones en relación a determinado contexto, a partir de los discursos escritos u orales de sus actores”* (Martins, 2008, p. 33). Según el autor, comprende tres etapas fundamentales que son:

- a) pre-análisis – contacto y selección del material y definición de los procedimientos a seguir. En el caso de la investigación fue el levantamiento inicial de los documentos y el primero contacto con los datos de la entrevista;
- b) exploración del material – fue utilizado el número de palabras y los *criterios para interpretar constataciones* (ítem 3.1.1.5), es decir, la utilización de las tablas 8, 9 y 10;
- c) procesamiento de datos e interpretaciones – verificación de la proposición del estudio en la investigación.

3.1.4.2 Análisis del Discurso

Un análisis del discurso requiere mucha atención y percepción del investigador. Sin embargo, se creyó importante para el proceso y, por lo tanto, se utilizó en esta investigación. Tal análisis *“[...] sugiere que en todo el discurso hay un sentido oculto que puede ser captado. [...] Es una técnica útil a los procedimientos de la búsqueda y análisis de informaciones de un Estudio de Caso, que permite conocer el significado de lo que está explícito en el mensaje bien como de lo implícito – no sólo lo que se dice, pero también como*

se dice. Permite también identificar cómo es la interacción entre los miembros de una organización: las manifestaciones del poder, la participación y el proceso de negociación” (Martins, 2008, p.55). Para el autor, es importante tener en cuenta lo que dice el entrevistado y lo que demuestra, es decir, pausas, entonación, vacilaciones, gestos, miradas, etc. (Martins, 2008). Estos apuntes se dieron en el protocolo de investigación después de la realización de la entrevista.

3.1.4.3 Triangulación de Datos

Es la estrategia más importante y reconocida para análisis e interpretación de los datos y se trata de la confrontación de las informaciones obtenidas de diversas fuentes. Así, la triangulación de los datos demuestra la fiabilidad de la presente investigación.

4 RESULTADOS

4.1 LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EM LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA/UNIPAMPA: VISIÓN DE LA GESTIÓN “PRÓ-TEMPORE” Y PRESENTACIÓN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Para la realización de la investigación, además del análisis de los documentos institucionales, se realizaron entrevistas con personas relevantes para la investigación, que se encontraban en la gestión de la Institución en el período analizado (E1, E2). El contacto para agendar la recogida de datos se llevó a cabo por correo electrónico. Las dos entrevistas fueron “cara a cara”. Una tuvo lugar en la residencia de uno de los entrevistados (en octubre - 2015) y, la otra, en la institución de educación donde el otro entrevistado está actualmente trabajando (en noviembre - 2015). La duración fue de, aproximadamente, una hora y treinta minutos (1h 30 min) cada una.

4.1.1 Categoría “Organización y evaluación institucional”

4.1.1.1 Planificación participativa con objetivos y metas establecidos

Antes de comenzar la presentación de cómo era la planificación institucional en *UNIPAMPA* como Universidad autónoma, después de la publicación de la Ley de Creación 11.640 de 11 de enero de 2008, se entiende necesario presentar el trabajo que ya estaba siendo realizado por la Comisión de Implementación de la Institución. Porque, como ya fue presentado en el punto 3 de esta tesis, *UNIPAMPA* hasta ese momento, estaba trabajando a través del apoyo de la *Universidade Federal de Pelotas* y de la *Universidade Federal de Santa Maria*, cada una con cinco campi.

Según los datos del E1, el Ministerio de Educación, poco después del inicio de las actividades, se notó una dificultad en la gestión de la Universidad de la forma como estaba organizada. Entonces, se resolvió formar una Comisión para seguir siendo responsable de pensar en un proyecto universitario con identidad propia. En esta Comisión había un representante de cada una de las Universidades tutoras, algunos profesores expertos de UFRGS (profesora Maria Isabel da Cunha fue una de estas personas). Incluso, dos de los participantes de la Comisión fueron nombrados, después, como rector y vicerrector de *UNIPAMPA*. Esta Comisión trabajó duro en la concepción de cómo sería la organización de la

Institución, conservando siempre, las ideas de la propuesta original que tenía foco en la región.

La intención, a partir de ese momento, era crear una universidad “*multicampi*” y que tendría que actuar en su totalidad. Una universidad “*¡de verdad!, en el mejor sentido académico. Tener sentido, hacer sentido, servir a su región*” (E1). Todo esto teniendo en cuenta los desafíos culturales y de estructura administrativa, porque la región no tenía en su cultura una noción de universidad pública. Lo que existía eran cursos superiores. Además, la Comisión era consciente de las dificultades de comunicación e integración que se enfrentarían.

En este período, ya se pensó en un proyecto de formación universitaria, de formación pedagógica de los docentes y de formación de cultura universitaria para los servidores técnicos administrativos. Se haría concurso público para nuevos técnicos y la expectativa era que los candidatos eran personas de la región que necesitarían de formación continua, aprendiendo más acerca de la universidad. De los que ya estaban trabajando, algunos no tenían ninguna experiencia de trabajo, otros trabajaron en pequeñas organizaciones privadas, en ayuntamiento de la región u órganos del Estado (E1).

Y así fue que la Comisión inició sus actividades, incluso realizando visitas de diagnóstico en los *campi*, en este período. Este trabajo demostró que la Institución necesitaba de un comando único, porque los calendarios estaban distintos y los Coordinadores y Directores de los *campus*, que eran tutoriados por UFSM, eran servidores de UNIPAMPA (los primeros profesores y técnicos). Ya los tutoriados por UFPel, tenían como Coordinadores Administrativos y Directores personas que eran servidores de confianza de la rectoría de UFPel. Estas eran algunas de las diferencias marcadas por la gestión de dos instituciones diferentes de educación superior.

Fue entonces que, a finales de diciembre de 2007, el Ministerio de Educación, junto con la Comisión, decidió que había llegado el momento de UNIPAMPA ser una Universidad autónoma. Así, en enero de 2008, se mantuvo el apoyo de las dos Universidades tutoras, se comenzó el trabajo de instalación de una rectoría “*y empezar a poner aquel Plan, aquellas discusiones, aquellos estudios en movimiento, con personal propio*” (E1). Así, fueron nombrados dos profesores de la Comisión, uno como rector y otro como vicerrector “*pró-tempore*” de UNIPAMPA.

En este contexto, la rectoría se instaló en un pequeño lugar en el centro de Bagé/RS. Esto se debe a que toda la universidad tiene la necesidad de una sede. Sin embargo, a pesar de la rectoría estar en la misma ciudad de uno de los *campi*, siempre fue muy claro que todos los

campi serían independientes (E1). Es necesario señalar que: “*No existía un plan rígido de universidad, existían ideas estructurantes. Y me gusta utilizar la palabra estructurante ya que da una sensación de movimiento, da un sentido de proceso. Pero ella incluye modificaciones, mediaciones, innovaciones. Todas estas cosas porque la planificación se hace camino al caminar*” (E1). Y Luckesi Barreto, Cosma, & Baptista, (1991, p. 42-43), confirman la declaración del entrevistado diciendo que, la institución necesita continuamente hacerse, y que no existe un modelo definitivo de universidad, pero se pretende encontrar, inventar, conquistar. “*Se busca una universidad democrática donde se puede conquistar espacios de libertad*”.

Y en ese proceso inicial, hubo un movimiento para traer los servidores de *UNIPAMPA* para la Institución, porque fueron puestos por concurso por las universidades tutoras, algunos aún trabajaban en las mismas. Algunos, incluso, no quisieron venir. Para ayudar en el trabajo, fue hecha por la rectoría una invitación a un servidor técnico administrativo experiente de UFPel, para componer el grupo y orientar la parte técnica administrativa de la Institución. En la secuencia de los hechos, se nombró el primer técnico concursado de *UNIPAMPA* como Pró-rector. Este acto tuvo la intención de “*muy simbólicamente*” dar la relevancia del personal técnico administrativo propio de *UNIPAMPA* (E1). Estos fueron los dos primeros pilares, ya que las partes académicas ya estaban formadas en los *campi*. Desde entonces, poco a poco, la Institución se fue estructurando con el principio de la gestión democrática. La planificación institucional fue “*siempre concebida como un instrumento principal, central, estructural de la gestión universitaria. Y una gestión universitaria idealizada con el principio de la gestión democrática*” (E1).

En este sentido, todas las decisiones se tomaron en colegiados. No hubo indicaciones de servidores que “*no tenían antes un reconocimiento de las personas de su entorno, de sus compañeros, de sus colegas. Esa es una de las cosas que creo más evidentes en UNIPAMPA, cierto. Las personas que fueron para la rectoría Pró-tempore eran muy pocas y no era gente así [...] de una confianza personal. Las posiciones de Pró-rectores, todos fueron destinados para profesores y técnicos concursados en UNIPAMPA*” (E1). Poco a poco, a medida que eran reconocidas en la comunidad como personas con capacidad de liderazgo y que tenían el apoyo de sus compañeros, se fueron constituyendo las Pró-rectorías. En los *campi* fueron elegidos por sus compañeros los Directores y Coordinadores.

En este momento, había un requisito formal, que era la presentación de la planificación institucional (Proyecto de Desarrollo Institucional o PDI) como una exigencia para la acreditación de la Universidad. Este documento necesitaba ser entregado al Ministerio

de Educación y al Consejo Nacional de Educación. Incluso, algunos de los participantes de la Comisión de Implementación de *UNIPAMPA* también habían sido miembros de la Comisión creadora del SINAES (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*), que tiene el PDI como documento central (E1). Por lo tanto, se percibe que *UNIPAMPA* parecía estar muy bien dirigida en este período de implementación.

Luego, un grupo de trabajo empezó el proceso de construcción colectiva del Proyecto Institucional (PI) de *UNIPAMPA*, que incluye el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) (PI, 2009). Así siendo, se verifica que la Universidad se daba cuenta de la importancia de comenzar el enfrentamiento de este desafío, con la construcción colectiva del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), requerido por el MEC, y que “*corresponde al plan estratégico de la Institución*” (Masetto, 2003).

En este sentido, la Universidad tiene una vitalidad de una planificación cuidadosa y bien pensada (E1). El informe del E2 confirma que “*realmente tenían muchas reuniones colectivas de construcción porque no tenía ni PDI y tampoco PPI. Así, no tenía directrices de UNIPAMPA. Sólo tenía la Ley de Constitución. De esta forma, en esta construcción colectiva, que emergieron muchas cosas. Así, evidentemente, como había personas de gran experiencia, hicimos propuestas. Pero, no hubo ningún documento, del tipo ‘mira aquí oh, vamos a construir algo como Santa Maria, como UFRGS’ [...] no tenía ese negocio. No tenía. Así fue que se hizo esa construcción. Y dentro de esa construcción aparecieron palabras clave, o palabras muy importantes que eran: ‘contexto regional, conocimiento regional’ y eso generó mucha discusión, mucha discusión. Especialmente con el personal de las áreas, ahí se da el choque de las áreas duras y de las áreas de humanas, que es siempre el gran choque. Decir ‘no, pero física no es regional, química no es regional, bio no es,’ hasta bio es*”.

El PI (2009) confirma los datos. Según lo explicitado en la “metodología de construcción” del documento, el proceso inicial fue desencadenado por la *Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação* con reuniones itinerantes, en los diez *campi*, iniciadas en junio de 2008. En estas reuniones se discutieron los aspectos metodológicos y conceptuales del documento, así como, se organizaron subgrupos de discusiones por tema. En las discusiones había la intención de hacer una rectoría más descentralizada para equilibrar poderes y oportunidades, lo que terminó no funcionando muy bien y, a continuación, centralizando (E2).

Durante el proceso se constituyó el equipo de Pró-rectores del área académica y el grupo de asesores con representación de todos los *campi*. “*Esa reorganización tuvo como punto de partida la definición de principios generales que guiaron las acciones*

institucionales. Estos principios, que ya estaban en discusión y embrionariamente definidos a partir de los trabajos de la comunidad académica con la Comisión de Implementación (durante el año de 2007), vinieron a orientar la construcción de las políticas de enseñanza, investigación, extensión, asistencia estudiantil, gestión, gestión de personal, planificación, evaluación y comunicación” (PI, 2009, p.2).

Este trabajo elaboró una versión preliminar que se presentó y fue discutida en todos los *campi* con la intención de hacer de la planificación la voluntad unificada de la comunidad académica (PI, 2009). Sobre el tema, el E1 comentó que fueron muchas las reuniones en la ciudad de Bagé y en los diez *campi*. Cada unidad universitaria siempre indicaba las personas para participar de las Comisiones y la rectoría confiaba en las decisiones de las Direcciones de *Campus*, porque estas habían sido elegidas por sus compañeros.

Acerca de eso, Masetto (2003) señala que esa construcción colectiva del documento que guía la universidad exige que todos los miembros de la institución participen, trayendo las expectativas, los problemas, las propuestas, el “cómo” hacer, buscando una articulación entre lo real y lo deseado. Y ese proceso ayuda a superar la inercia y la resistencia al cambio, el individualismo, el aislamiento y pone los actores en la responsabilidad de hacer realidad el plan. La construcción colectiva hace con que el grupo de profesores, alumnos, servidores y sociedad, en línea con el equipo directivo, administren la elaboración y la ejecución de la planificación.

Confirmando lo explicitado, el E2 dijo que, eran tantas las discusiones en ese proceso que la aprobación del PDI, por el Consejo Universitario, que en verdad se tomó mucho tiempo. El documento es de 16 de agosto de 2009, es decir, llevó al menos, un año y medio. Este Consejo Universitario, en verdad, era un Consejo Provisional (de Dirigentes)², en el momento, compuesto por la Rectora, el Vicerrector, los Pró-rectores y todos los Directores de *Campus* (PI, 2009). El mismo no era oficial, porque el Estatuto aún no existía, pero con esta organización, estaba asegurada la participación de las diez unidades universitarias en las decisiones.

Paralelamente a eso, se constituyeron varios Grupos de Trabajo – GTs, como: GT para elaborar el calendario académico 2008 y 2009, la asignación docente y las normas para el concurso, normas de graduación, PBDA, vestibular, planificación emergencial del *Campus* Jaguarão, políticas pedagógicas para el Curso de Ingeniería, comisión de concursos, investigación, extensión, bibliotecas, obras, PI, Estatuto y desarrollo de personal (*Relatório de*

² Consejo Universitario de UNIPAMPA: Há tomado pose y ha empezado sus trabajos a partir de enero de 2010 (*Relatório de Avaliação Institucional 2008-2010*)

Gestão, 2008).

Sobre la estructura organizativa de la Universidad, con carácter provisional, se llevó a cabo de la forma presentada en la Tabla 13, de acuerdo al Decreto 001, emitido en 06 de enero de 2009 por la Rectora “*pró-tempore*” de la *Universidade Federal do Pampa*. En esta estructura inicial, se percibe que había solamente cuatro grandes Pró-Rectorías. Las otras estaban relacionadas con la *Pró-Reitoria Acadêmica*, que se extinguió tiempo después, junto con otros cambios que fueron realizados en 13 de abril de 2010, por el Decreto 0745, presentado en la Tabla 13. Es importante señalar que en el nuevo Decreto aparece la *Coordenação de Apoio Pedagógico – CAP* (punto 4.2.7) unida al Vicerrector de la Universidad. Un rato después, se publica el Decreto n° 1.564, del 30 de septiembre de 2011 y el Decreto n° 367, del 18 de abril de 2013, que presentan más alteraciones en la estructura organizativa de la Universidad.

Tabla 13 – Elaboración y cambios de la estructura orgánica de UNIPAMPA

Decreto n° 001 emitido en 06 de enero de 2009 – Estructura orgánica de UNIPAMPA en carácter provisional	Portaría n° 0745 de 13 de abril de 2010 – Deroga Portaría 001/2009
<p>“1. Consejo Universitario 1.0.1.1 <i>Secretaría del Consejo Universitario</i></p> <p>2. Consejo Curador 2.0.1.1 <i>Secretaría del Consejo Curador</i></p> <p>3. Comisiones Superiores 3.0.1.1 <i>Secretaría de las Comisiones Superiores</i> 3.1 - Comisión Superior de Enseñanza 3.2 – Comisión Superior de Investigación 3.3 – Comisión Superior de Extensión</p> <p>4. Rectoría</p> <p>4.1 - Rectora 4.1.1 <i>Oficina de la Rectoría</i> 4.1.1.1 <i>Secretaría de la Oficina de la Rectoría</i> 4.1.1.2 <i>Secretaría de Asuntos Institucionales</i> 4.1.2 <i>Consultoría Jurídica</i> 4.1.3 <i>Núcleo de Tecnología de la Información y Comunicación</i> 4.1.4 <i>Asesoría de Comunicación Social</i> 4.1.5 <i>Asesoría de Obras</i> 4.1.6 <i>Asesoría Especial de la Rectora</i></p> <p>4.2 - Vicerrector</p> <p>4.3 - Pró-Rectoría Académica 4.3.0.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría Académica</i></p> <p>4.3.1 Coordinaciones 4.3.1.1 <i>Coordinación de las Bibliotecas</i> 4.3.1.2 <i>Coordinación de los Laboratorios</i> 4.3.1.3 <i>Coordinación de las Normas Académicas</i> 4.3.1.4 <i>Coordinación de Registros e Informaciones Académicas</i> 4.3.1.5 <i>Coordinación de Apoyo Pedagógico</i> 4.3.1.6 <i>Coordinación de las Prácticas</i></p> <p>4.3.2 Pró-Rectoría Adjunta de Graduación 4.3.2.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría Adjunta de Graduación</i></p> <p>4.3.3 Pró-Rectoría Adjunta de Posgrado 4.3.3.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría Adjunta de Posgrado</i></p> <p>4.3.4 Pró-Rectoría Adjunta de Extensión</p>	<p>“1. Consejo Universitario 1.1 <i>Secretaría del Consejo Universitario</i></p> <p>2. Consejo Curador 2.1 <i>Secretaría del Consejo Curador</i></p> <p>3. Comisiones Superiores 3.1.1 <i>Asesoría técnica de las Comisiones Superiores</i> 3.2 - Comisión Superior de Enseñanza 3.3 - Comisión Superior de Investigación 3.4 - Comisión Superior de Extensión</p> <p>4. Rectoría</p> <p>4.1 - Rectora 4.1.1 Oficina de la Rectoría 4.1.1.1 <i>Jefe de la Oficina de la Rectoría</i> 4.1.1.1.1 <i>Secretaría de la Oficina de la Rectoría</i> 4.1.1.1.2 <i>Defensoría del Pueblo</i> 4.1.1.2 <i>Secretaría de Asuntos Institucionales</i></p> <p>4.1.2 Consultoría Jurídica 4.1.3 Auditoría Interna 4.1.4 Asesoría de Relaciones Institucionales 4.1.5 Asesoría de Asuntos Internacionales 4.1.6 Asesoría de Comunicación Social 4.1.7 Núcleo de Tecnología de la Información y Comunicación 4.1.7.1 <i>Coordinación de Administración y Planificación</i> 4.1.7.2 <i>Coordinación de Desarrollo de Sistemas</i> 4.1.7.3 <i>Coordinación de Redes, Infraestructura y Soporte</i> 4.1.8 Núcleo de Desarrollo de Personas</p> <p>4.2 - Vicerrector 4.2.1.1 <i>Secretaría de la Oficina del Vicerrector</i></p> <p>4.2.2 Oficina de Infraestructura Académica 4.2.2.1 <i>Secretaría de la Oficina de Infraestructura Académica</i></p> <p>4.2.3 Coordinación del Sistema de Bibliotecas 4.2.4 Coordinación de Laboratorios 4.2.5 Coordinación de Educación a Distancia 4.2.6 Coordinación de Información y Documentación Académica 4.2.6.1 <i>División de Documentación Académica</i> 4.2.6.2 <i>División de Informaciones Académicas</i> 4.2.6.3 <i>División de Control de Procesos e Informaciones Académicas</i></p> <p>4.2.7 Coordinación de Apoyo Pedagógico</p>

<p>4.3.4.1 <i>Secretaría da Pró-Rectoría Adjunta de Extensión</i></p> <p>4.3.5 Pró-Rectoría Adjunta de Investigación 4.3.5.1 <i>Secretaría da Pró-Rectoría Adjunta de Investigación</i></p> <p>4.3.6 Pró-Rectoría Adjunta de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios 4.3.6.1 <i>Secretaría da Pró-Rectoría Adjunta de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios</i></p> <p>4.4 - Pró-Rectoría de Administración 4.4.0.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría de Administración</i></p> <p>4.4.1 Coordinaciones 4.4.1.1 <i>Coordinación de Contabilidad y Finanzas</i> 4.4.1.1.1 <i>Contabilidad</i> 4.4.1.1.2 <i>Finanzas</i> 4.4.1.2 <i>Coordinación de Material y Patrimonio</i> 4.4.1.2.1 <i>Compras</i> 4.4.1.2.2 <i>Anuncios y Contractos</i> 4.4.1.2.3 <i>Patrimonio</i> 4.4.1.3 <i>Coordinación de Infraestructura</i> 4.4.1.3.1 <i>Flota y Logística</i> 4.4.1.3.2 <i>Obras y Manutención</i> 4.4.1.4.3 <i>Servicios Externalizados</i></p> <p>4.5 - Pró-Rectoría de Planificación, Desarrollo y Evaluación 4.5.0.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría de Planificación, Desarrollo y Evaluación</i></p> <p>4.5.1 Coordinadorías 4.5.1.1 <i>Coordinación de Evaluación</i></p> <p>4.6 - Pró-Rectoría de Gestión de Personas 4.6.0.1 <i>Secretaría da Pró-Rectoría de Gestión de Personas</i></p> <p>4.6.1 Coordinaciones 4.6.1.1 <i>Coordinación de Desarrollo de Personas</i> 4.6.1.2 <i>Coordinación de Finanzas y Catastro</i></p> <p>5. Campi</p> <p>5.1 - Campus xxxx - Gestión</p> <p>5.1.1 Coordinación Académica 5.1.1.1 <i>Coordinación del Curso A</i> 5.1.1.2 <i>Coordinación del Curso B</i> 5.1.1.3 <i>Coordinación del Curso C</i> 5.1.1.4 <i>Coordinación del Curso D</i></p>	<p>4.2.7.1 <i>División de Apoyo Pedagógico</i> 4.2.7.2 <i>División de Apoyo a los Foros de las Áreas del Conocimiento</i></p> <p>4.2.8 Coordinación de Desarrollo Académico 4.2.8.1 <i>División de Prácticas</i> 4.2.8.2 <i>División de Proyectos Especiales</i> 4.2.8.3 <i>División de Concursos</i></p> <p>5 - Pró-Rectoría de Graduación 5.1.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría de Graduación</i></p> <p>6 - Pró-Rectoría de Posgrado 6.1.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría de Posgrado</i></p> <p>7 - Pró-Rectoría de Extensión 7.1.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría de Extensión</i> 7.2 Coordinación de Cultura 7.3 Coordinación de Extensión</p> <p>8 - Pró-Rectoría de Investigación 8.1.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría de Investigación</i> 8.2 Coordinación de Iniciación Científica 8.3 Coordinación de Desarrollo Científico y Tecnológico</p> <p>9 - Pró-Rectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios 9.1.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios</i> 9.2 Coordinación de Asuntos Estudiantiles 9.2.1 <i>División de Programas, Beneficios y Ayudas</i> 9.2.2 <i>División de Apoyo al Desarrollo Académico</i> 9.3 Coordinación de Asuntos Comunitarios 9.3.1 <i>División de Inclusión, Accesibilidad y Salud</i> 9.3.2 <i>División de Apoyo a la Vivienda y a la Alimentación</i></p> <p>10 - Pró-Rectoría de Administración 10.1.1 <i>Secretaría de la Pró-Rectoría de Administración</i> 10.1.2 <i>Protocolo General</i></p> <p>10.2 Coordinación de Contabilidad y Finanzas 10.2.1 <i>División de Contabilidad</i> 10.2.2 <i>División de Finanzas</i> 10.3 Coordinación de Material y Patrimonio 10.3.1 <i>División de Anuncios</i> 10.3.2 <i>División de Contractos</i> 10.3.3 <i>División de Patrimonio</i> 10.3.4 <i>División de Almacén</i> 10.4 Coordinación de Infraestructura 10.4.1 <i>División de Flota y Logística</i> 10.4.2 <i>División de Obras y Manutención</i> 10.4.3 <i>División de Servicios Externalizados</i></p>
---	--

<p><i>5.1.2 Coordinación Administrativa”</i></p>	<p>11 - Pró-Rectoría de Planificación, Desarrollo y Evaluación 11.1.1 Secretaría de la Pró-Rectoría de Planificación, Desarrollo y Evaluación</p> <p>11.2 Coordinación de Planificación y Desarrollo 11.2.1 División de Presupuesto 11.2.2 División de Planificación y Desarrollo</p> <p>11.3 Coordinación de Evaluación 11.3.1 División de Investigación Institucional 11.3.2 División de Evaluación Institucional 11.3.3 División de Evaluación de Trabajo</p> <p>12 - Pró-Rectoría de Gestión de Personas 12.1.1 Secretaría de la Pró-Rectoría de Gestión de Personas</p> <p>12.2 Coordinación de Desarrollo de Personas 12.2.1 División de Registros y Movilidad Funcional 12.2.2 División de Concesión de Pagos y Beneficios</p> <p>12.3 Coordinación de Desarrollo y Salud 12.3.1 División de Asistencia a la Salud y Calidad de Vida 12.3.2 División de Desarrollo de Personal</p> <p>13. Campus x 13.1 Gestión 13.1.1 Secretaría de la Gestión</p> <p>13.2 Coordinación Académica 13.2.1 Secretaría Académica 13.2.2 Comisión de Enseñanza 13.2.3 Comisión de Investigación 13.2.4 Comisión de Extensión 13.2.5 Biblioteca 13.2.6 Laboratorios 13.2.7 Coordinación del Curso A 13.2.8 Coordinación del Curso B 13.2.9 Coordinación del Curso C 13.2.10 Coordinación del Programa de Posgrado en[...]</p> <p>13.3 Coordinación Administrativa 13.3.1 Secretaría Administrativa 13.3.2 Sector de Presupuesto y Finanzas 13.3.3 Sector de Compras y Patrimonio 13.3.4 Sector de Personal 13.3.5 Sector de Infraestructura”</p>
--	---

Fuente: Investigación

De todos modos, el proceso de planificación de UNIPAMPA no fue una tarea fácil, ya que conforme el informe del E2: *“Conseguir construir algo en diez campi es una locura. [...] Es algo muy difícil. Es algo extremadamente difícil para crear la organicidad. Y eso fue una de las obstaculizaciones [...] sino también, que provocó este trabajo colectivo. Porque de lo contrario, no tenía la mínima condición. Imagínese empezar a construir cosas en Bagé y las personas que estaban allá, más lejos, en la frontera con Argentina, que está más lejos. Las personas quedarían perdidas. Así que fue un trabajo muy intenso. Cuando has hablado en tres años, creo que en el fondo era eso. Eso de dar organicidad a las cosas y, a partir de ahí se tenga el Consejo Universitario y tal, sí, ahí comenzó los documentos. [...] Entonces, en el inicio, los documentos que guiaban [...] la parte final de educación, investigación, [...] los campi tenían una legislación en relación a los alumnos y en relación a los profesores. Tenían una legislación importada de las universidades que la constituyeron.*

E, incluso el E2 dijo que quedaba muy aprensivo acerca de eso. Un ejemplo de esto fue que la evaluación de aprobación en una de las universidades tutora era 5,0 y la otra era 6,0. Por lo tanto, en cinco campi de UNIPAMPA los alumnos eran aprobados con una nota mínima y, en los otros, con otra nota. Eso todo pasaba porque la Universidad aún necesitaba de sus directrices.

Así fue que, en este período (2008-2010), requirió un esfuerzo institucional con muchos grupos de trabajo (GTs) para constituir los documentos de la Universidad. Las primeras normas académicas fueron publicadas por la Instrucción Normativa n° 02/09 del 5 de marzo de 2009 (que fue sustituida el 28 de abril de 2011 por la Resolución n° 29). El estatuto fue publicado por el Decreto n° 373 del 03 de junio de 2009 (fue alterado posteriormente) y la Normativa por la Resolución n° 5 del 17 de junio de 2010. En este período de 2010 ya se tenía otra estructura orgánica de la Universidad que derogó la anterior, según la tabla 14.

Así, la planificación institucional de 2009 fue el documento que ha posibilitado la elaboración, en ese momento, para ser votado y presentado a las autoridades necesarias. Ha guiado acciones, fue *“un Plan que siempre estuvo con nosotros en cualquier acción, después que fue aprobado, y que necesita y fue diseñado para estar siempre en relecturas hasta que es la hora de hacer otro”* (E1).

Para el entrevistado, la creación de UNIPAMPA en este período, se dio con la participación directa y participación en las juntas (de curso, de investigación, de extensión, coordinación académica y administrativa) en cada campus. *“Esta es la vitalidad de UNIPAMPA [...] Es una parte ejemplar que fue hecha. Pocas universidades logran hacerlo de una manera tan participativa una planificación. Se debe tener orgullo de esta historia,*

esta historia es de ustedes. Me alegro [...] porque la planificación institucional participativa es en realidad algo que realmente creo. Así como la evaluación. Necesita ser institucional y participativa, democrática, eminentemente democrática” (E1). Acerca de eso, Pimenta & Anastasiou (2002), también creen en una propuesta colectiva. Para ellas, la propuesta asumida por el colectivo, especialmente docente, tiene mayores posibilidades de producir cambios significativos que las acciones individuales o individualizadas.

Entonces, después del análisis documental y de las entrevistas, se verifica que la planificación de *UNIPAMPA* se dio con la participación de la comunidad académica y contenía objetivos y metas definidos que fueron presentados en el documento denominado como Proyecto Institucional, en el momento (PI, 2009). Y, en esa planificación, *UNIPAMPA* se presenta con una Concepción de Universidad, asumiendo la misión “*de promover la educación superior de calidad, buscando la formación de individuos comprometidos y capacitados para actuar en el desarrollo sostenible de la región y del país*” (PI, 2009, p.10).

4.1.1.2 Evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras

En este elemento, se buscaba recuperar teóricamente la temática. Así pues, se verifica que la evaluación institucional es “*un organizador calificado que permite repensar las fortalezas y debilidades de la institución*” (Leite, 2006, *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, p. 58). Acerca de eso, Sobrinho (2009) añade que las informaciones producidas en la actividad de evaluación deben ser la base para acciones de mejora de la realidad en foco.

En este sentido, se empezó el análisis de la evaluación realizada en *UNIPAMPA*, verificando el histórico, en los documentos institucionales. Y, fue encontrado en el Proyecto Institucional de la Universidad (2009) que la evaluación, en este período analizado, era constitutiva del proceso y tuvo la función de acompañar el Proyecto permanentemente, comprobando los avances, dificultades y potencialidades. El documento también señala que de acuerdo a la planificación de la Universidad, la evaluación se regirá por los siguientes seis principios: planea y evalúa quien lo hace, participativo, descentralizado, planificación y evaluación como procesos inseparables, planificación y evaluación como procesos pedagógicos continuos y evaluación del desempeño funcional de servidores como proceso pedagógico.

Y, para entender el proceso, también se analizó el Informe de Evaluación Institucional 2008-2010 (2010, p.3) de la Universidad. En este documento se descubrió que: “*Con la definición del Proyecto Institucional, la Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e*

Avaliação (PROPLAN) inició un amplio trabajo de planificación estratégica, que incluía todas las unidades universitarias (Campus) y la Rectoría (PEC-R). El trabajo realizado tuvo como objetivo crear las condiciones para que la comunidad académica fuera capaz de desarrollar una acción articulada para internalizar y aplicar el Proyecto Institucional, a través del diagnóstico de los problemas existentes, de la definición de planes de acción y del compartir de responsabilidades.

El primer movimiento para la definición del PEC-R fue la constitución, en Marzo de 2008, del Grupo de Trabajo de Planificación y Evaluación (GT-PAV), con la participación de representantes docentes y técnico-administrativos en educación de todas las unidades universitarias. Después de varios encuentros, que ocurrieron durante el período de 6 (seis) meses, el grupo definió un modelo piloto de planificación estratégica, experimentado en el Campus Santana do Livramento”.

Según el informe, en el documento, el *Campus* fue elegido porque contiene curso relacionado con el área de gestión y, porque se acordó colectivamente, que sería el *Campus* a probar y perfeccionar la metodología de planificación propuesta por el GT de Planificación y Evaluación. Se hicieron dos aplicaciones para llegar en el modelo de propuesta esperado. Después de la validación de la metodología, la propuesta pasó en el Consejo Provisional, para aprobación. En septiembre de 2009 se iniciaron los talleres del PEC-R, en los *Campi*, y para ellos fueron invitados todos los profesores, técnicos y representantes estudiantiles. La metodología del trabajo fue la siguiente:

*“1. Encuesta de todos los problemas existentes para que cada uno de los 31 objetivos estratégicos del Proyecto Institucional podrían lograrse; 2. Priorización de los objetivos a ser trabajados, considerando la importancia del objetivo para el Campus y la autonomía de la unidad para resolver los problemas señalados; 3. Establecimiento de grupos de trabajo para cada uno de los objetivos elegidos; 4. Creación, por parte de los grupos definidos, de planes de acción para superar los problemas identificados para que el objetivo en cuestión pueda ser alcanzado; 5. Presentación y discusión de los planes de acción con la comunidad académica del Campus y con la Rectoría de la Universidad y 6. Establecimiento de medidas necesarias en el marco de la Rectoría para que los problemas se puedan resolver (PEC de la Rectoría)” (Relatório Avaliação Institucional, 2008-2010, p.4). De todos modos, el trabajo se completó en los diez (10) *campi* en diciembre de 2009 quedando para 2010 la presentación pública de los trabajos en la comunidad académica de los *campi*.*

Para los cursos se propuso, por PROPLAN y PROGRAD, la metodología de autoevaluación para los Cursos de Grado. Esto fue dado por las Comisiones de Curso, que

analizaron los indicadores del formulario del INEP para los procesos de reconocimiento de cursos e identificaron las fortalezas y las debilidades. “*Este trabajo tuvo la orientación de los evaluadores del INEP de la institución, que participaron con el fin de responder a las dudas sobre los indicadores de manera específica y sobre los procesos de evaluación en general*” (*Relatório Avaliação Institucional*, 2008-2010, p. 5). En este contexto, hubo un proceso de capacitación de los servidores que participan en la autoevaluación de los cursos, en 2009 y 2010, (secretarías académicas, coordinadores de curso y coordinadores académicos), dada la limitada experiencia de ellos con el tema y la situación de la Universidad en implementación.

Por último, según el informe antes citado, la autoevaluación institucional empezó con la Planificación Estratégica que permitió que la comunidad mirase a la Institución y llevase a cabo un diagnóstico. De ahí surgieron las propuestas de planes de acción. Además, se creó la CPA (*Comissão Própria de Avaliação*), con el inicio del proceso de indicaciones de nombres de los *campi* para componer la Comisión, en 2009. Esta comisión “tenía y tiene” la responsabilidad de organizar los procesos de evaluación y autoevaluación institucional. Por la estructura de 10 *campi* de UNIPAMPA, era necesaria una organización distinta. Así, la CPA de la Universidad se divide en: *Comissão Central de Avaliação* (CCA) en la rectoría, y *Comitês Locais de Avaliação* (CLA) en cada *campus*. Los Comités eran compuestos de:

“*un representante docente, un representante de los técnicos-administrativos, un representante de los alumnos y un representante de la comunidad. La Comissão Central de Avaliação (CCA) se constituye a partir de las CLAs, con 5 (cinco) docentes, 5 (cinco) técnicos-administrativos en educación, 5 (cinco) alumnos y 3 (tres) representantes de la comunidad externa. Además se suma al grupo un representante de la ‘Comissão Superior de Educação’, un representante de la ‘Comissão Superior de Pesquisa’, un representante de la ‘Comissão Superior de Extensão’ y el Coordinador de Evaluación de PROPLAN*” (*Relatório Avaliação Institucional 2008-2010*, p. 8). La constitución y el funcionamiento de la CPA de UNIPAMPA se efectivaron en un seminario, realizado por PROPLAN, el 02 de octubre de 2009, en el *Campus Santana do Livramento*.

En este sentido, el E1 comentó en su informe que “*planificación se hace caminando*” y que un indicador de evaluación del proceso de planificación, de la gestión, es el éxito que todos los proyectos, todas las propuestas de UNIPAMPA tuvieron, de aprobación. Un ejemplo de esto fue el Proyecto Institucional para el proceso de acreditación de la Universidad, que fue aprobado, con mucha tranquilidad. Así como, los proyectos de curso que han sido reconocidos y bien evaluados. El entrevistado señaló con orgullo que las propuestas de la Institución fueron aceptas y aprobadas. Una de ellas, el *Proyecto Incluir*, que fue un proyecto

de inclusión, a nivel de extensión, para trabajar con personas con dificultades y necesidades especiales de aprendizaje. También fue mencionado por el E1, que *UNIPAMPA* ya tiene sus dos doctorados que se necesitan para la reacreditación

Para este entrevistado, la planificación y la evaluación son hermanas gemelas. *“Pero cada una es una. Esto es muy importante. [...] Y nosotros, incluso, teníamos en la época una Pró-rectoría de Planificación, Evaluación y así abarca eso. Y esta concepción fue realmente estudiada, está bien. Para no [...] Mirando la experiencia de otras universidades en que estas cosas están un poco separadas y poco aprovechadas de un lado a otro.”* Problemas ocurrieron, en este proceso, pero fueron contorneados y las cosas fluyeron con éxito.

Y, sobre la planificación estratégica el E2 comentó que, observando técnicamente, terminó por no ser muy estratégica, porque la angustia de las personas, en aquella época, fue de construir cosas (edificios, salones de clase, laboratorios[...]). Hubo edificios construidos con pocos cómodos, no tenían capacidad para casi nada y necesitaban ser ampliados, por ejemplo. Y el tamaño de *UNIPAMPA*, que también tuvo que ser definido en la planificación, terminó por no ocurrir y eso generó una gran cantidad de creación de cursos, más tarde. Pero, de todos modos, el E2 afirmó que, en este proceso, el básico era planificar utilizando los recursos, la infraestructura y los recursos humanos disponibles.

Por lo tanto, se percibe que, de acuerdo a los entrevistados y con los documentos institucionales (organización de la Universidad), hubo una preocupación de *UNIPAMPA* con la evaluación continua de los procesos y con la búsqueda de mejoras.

4.1.1.3 Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario

Para analizar este elemento, se buscaron datos en los documentos institucionales y se observó que *UNIPAMPA*, al principio, demostraba preocupación con las cuestiones pedagógicas en la Universidad. Esta afirmación se justifica en la realización de tres grandes eventos, como se registra en el histórico del PI (2009). El primer, realizado en marzo de 2008 en Bagé, era una actividad de integración y de planificación, que tuvo el nombre de *“Seminário de Desenvolvimento Profissional: pedagogía universitaria”* y todos los profesores fueron convocados. Entre las muchas cuestiones importantes, la actividad culminante del encuentro fue la elaboración del “perfil del egreso”, base de la formación académica de la Universidad, que será presentado en la categoría “formación universitaria”.

El segundo evento fue organizado para los servidores técnico administrativos de la Universidad, en abril de 2008 en Santana do Livramento, y fue nombrado *“Seminário de*

Desenvolvimento Profissional: Construindo a Identidade da UNIPAMPA”. El objetivo era integrar y desarrollar habilidades colectivas para construir la “identidad de la Universidad”.

El tercero también fue realizado en Santana do Livramento, pero en febrero de 2009 y tuvo como público objetivo, una vez más todos los maestros. Tenía la intención de: *“iniciar el proceso de análisis del significado y de las implicaciones del perfil del egreso adoptado por UNIPAMPA en la práctica docente; la identificación de los principales puntos fuertes y las dificultades de los profesores para actuar en el ámbito de este perfil de egreso; la explicitación de las principales características, de los objetivos, de las metodologías/estrategias de enseñanza y de las modalidades de evaluación que serán utilizadas en los planes de educación de graduación y posgrado; el establecimiento del perfil que se pretende para el profesor de UNIPAMPA con la indicación de bases y directrices que serán observadas en los próximos concursos docentes; la construcción del programa institucional de formación continua de los profesores de UNIPAMPA”* (PI, 2009, p.5).

Como complemento a las informaciones, fue en este evento que se definió el perfil del docente de la Universidad, que será presentado en la categoría “Desarrollo profesional docente”. Se señala aún que, estos encuentros se ofrecieron en el período de vacaciones de los estudiantes, con el objetivo de la participación de la gran mayoría de los profesores convocados.

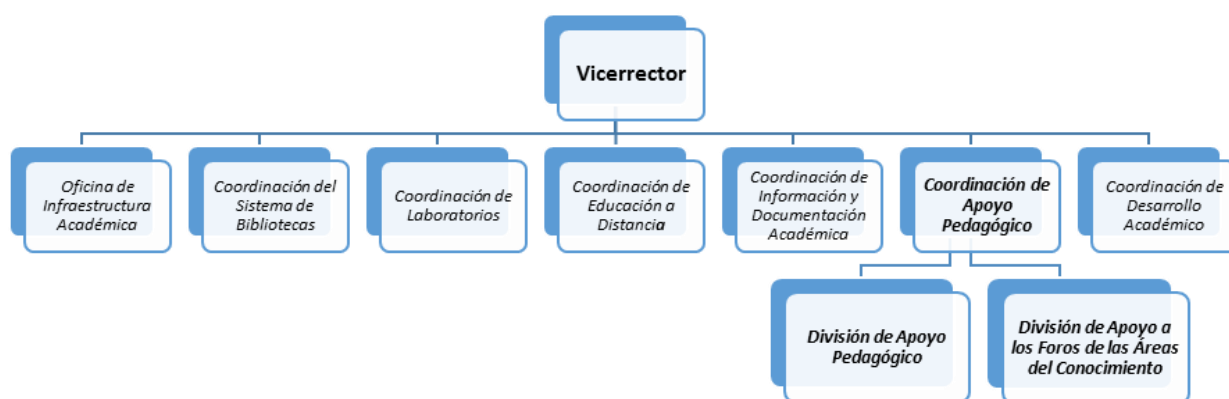
Pero, el apoyo al docente universitario fue definido ya en la planificación institucional, según el E2. Se discutió quienes serían las personas que serían reclutadas y cuales sus funciones. Y, para el E1, esa fue una de las características más innovadoras de UNIPAMPA. Porque, cuando se solicitó un gran número de cargos de Técnico en Asuntos Educativos (servidor con formación en pedagogía o cursos para la docencia) para cada *campus*, fue una sorpresa en SISU. *“Pero, fue una idea que pronto SISU se comprometió a extender a todas las universidades. Y con el REUNI eso se hizo más valorado por las propias universidades. En lugar de solicitar tantos administradores, muchos ingenieros, etc. [...] Por lo tanto, creo que la formación en este apoyo pedagógico es sumamente importante que exista en cada campus [...]”* (E1).

Sin embargo, fue con la publicación del Decreto nº 0745 del 13 de abril de 2010, como se cita anteriormente, que se modificó la estructura orgánica de la Universidad, que explicitó la preocupación institucional con la formación de un entorno de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario. Con ese Decreto, se instituyó la CAP – *Coordenadoria de Apoio Pedagógico*, en UNIPAMPA, y se explicitó la intención institucional de tener una política con el fin de investigar, analizar, intervenir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la

Institución (*Projeto de Implantação Pedagógica na UNIPAMPA 2010-2011, 2010*).

Esa Coordinación estaba vinculada al Gabinete del Vicerrector, de acuerdo a la tabla 13. Según Selbach (2015, p.115), este hecho “*revela la culminación de un proceso que vino engrosando en esta Universidad, desde el trabajo de la Comisión de Implementación, en el sentido de preocupación con la pedagogía universitaria*”. En la Figura 5, se puede ver cómo fue organizada la CAP en la estructura, vinculada al Vicerrector de la Institución.

Figura 5: Organigrama de la Vicerrectoría UNIPAMPA en 2010



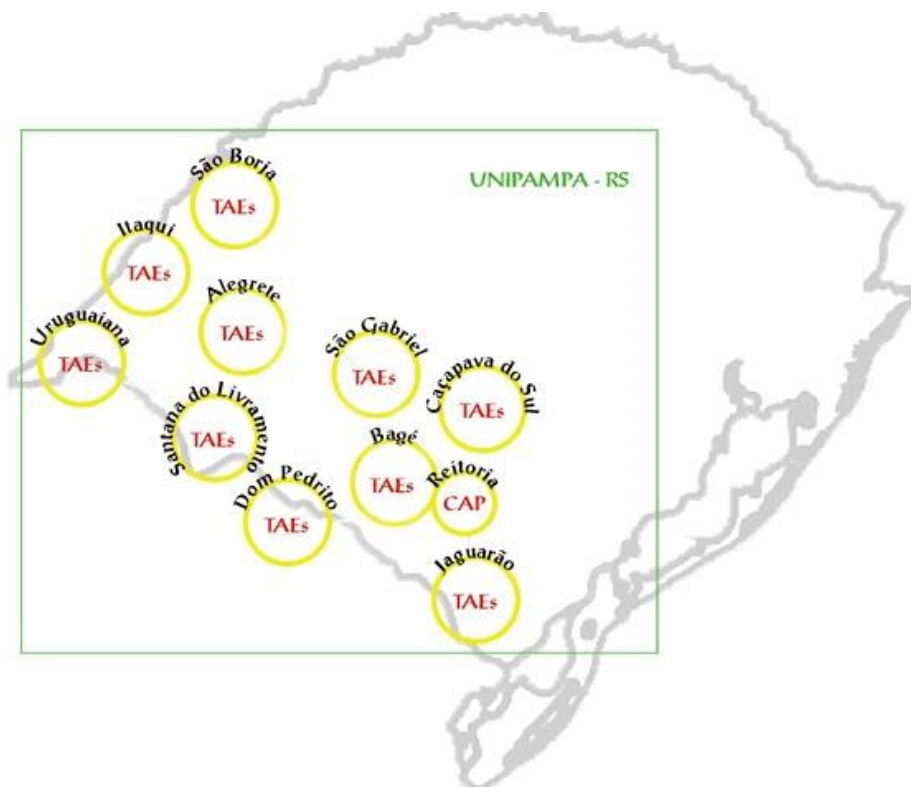
Fuente: Elaborado a partir de la Investigación documental

A partir de ahí, la “*Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA desata un proceso de implantación pedagógica en la Universidad, a través de la ‘Coordenadoria de Apoio Pedagógico/CAP’, buscando asesorar el Vicerrector y la ‘Pró-Reitoria de Graduação’ en las cuestiones de la pedagogía universitaria*” (*Projeto de Implantação Pedagógica na UNIPAMPA 2010-2011, 2010, p.4*). De acuerdo a este proyecto, también “*apoya y asesora los líderes de los campi, Coordinadores de Cursos de Graduação y Cursos Superiores de Tecnología, así como los demás docentes de la institución [...]. Su peculiaridad e innovación consisten en dar asistencia también a los alumnos, ayudándoles en su permanencia y éxito en los estudios [...]*” (p. 19).

Y, para satisfacer a la demanda, CAP actuó en los *campi*, a través del trabajo de los Técnicos en Asuntos Educativos – TAEs, que, en la estructura de los *campi*, estaban

vinculados a la Coordinación Académica. En la figura 6, se puede comprobar la actuación de la CAP en los *campi* de UNIPAMPA, en este período.

Figura 6: Actuación de la CAP en los campi de UNIPAMPA



Fuente: <http://blogapoio pedagogico.blogspot.com.br/2012/01/o-apoio-pedagogico-na-UNIPAMPA.html>

Y, como se muestra en la figura 5 se puede percibir que CAP, en la estructura organizativa de UNIPAMPA, se divide en dos áreas: la *Divisão de Apoio Pedagógico* y la *Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento*. La primera, “se centra en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad, así como en las cuestiones ‘didáctico pedagógicas’ y ‘teórico metodológicas’”. La segunda, “trata del apoyo a los Coordinadores de Curso y de temas relacionados a los Cursos de Graduación, organizados en áreas del conocimiento” (Selbach, 2015, p. 116).

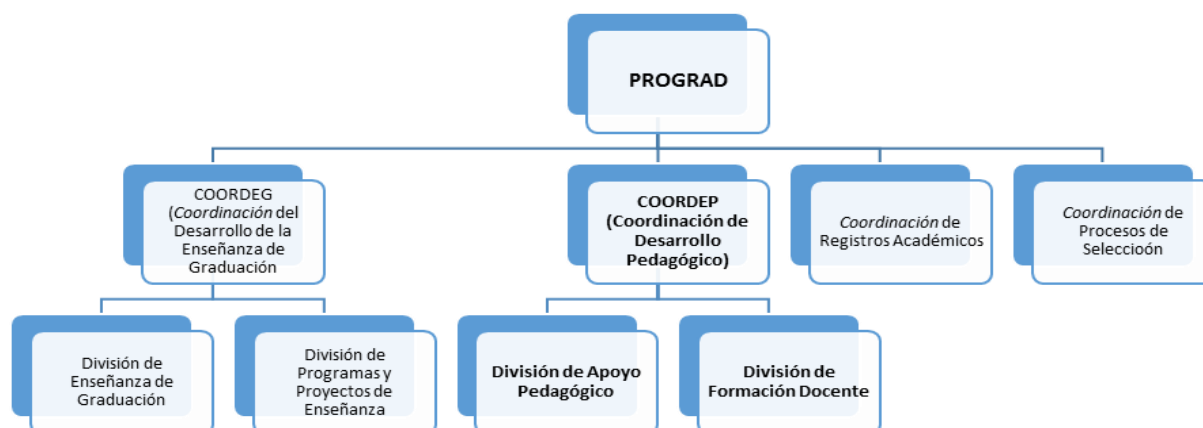
En este contexto, de apoyo pedagógico, se creó el Programa de Desarrollo Profesional Docente, que consta de tres proyectos de formación (*Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante – PAAPI*, *Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior – PADS* y el *Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino – ProGen*), que serán presentados, con más detalles a lo largo del texto.

Por lo tanto, al trabajo de los Técnicos en Asuntos Educativos, que quedaban en los *campi*, se fueron sumando, en un trabajo conjunto, actividades y contribuciones de otros

profesionales, como por ejemplo, los Asistentes Sociales. Luego, a partir de 2010, con las primeras reuniones entre los técnicos involucrados en el asunto, junto al Vicerrector, se dio la creación del *Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE/UNIPAMPA*. Y, así fue que las Coordinaciones Académicas empezaron a organizar en sus *campi* espacios y entornos para que los profesionales trabajen juntos. De 2011 a 2013 los pedagogos comenzaron a sumarse en el personal (*Contextualização Histórica do Núcleo de Desenvolvimento Educacional, 2015*).

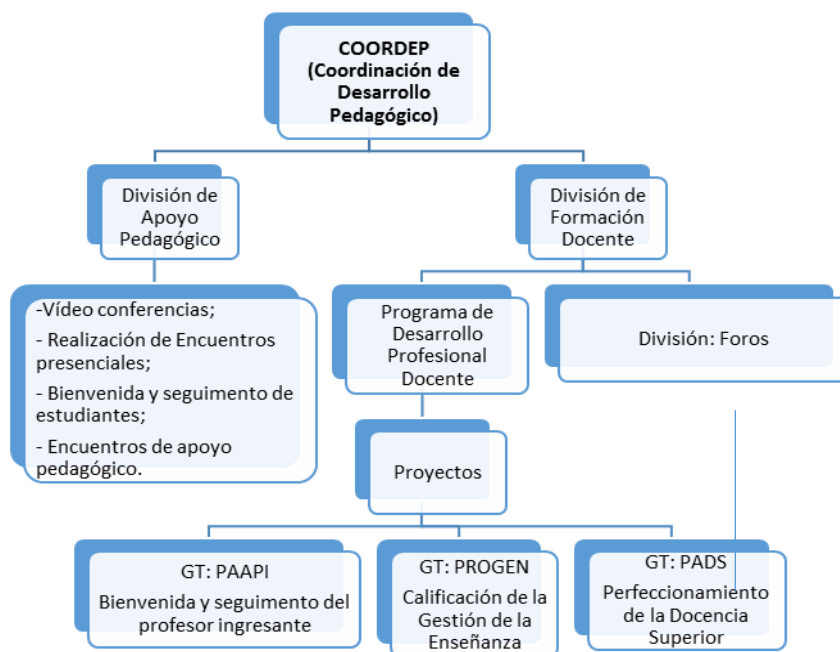
Sin embargo, en 2013, hubo una nueva modificación estructural de la Universidad. Fue así que, a través del Decreto n° 367, CAP se convirtió en COORDEP (*Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico*) y pasó a estar vinculada a la *Pró-Reitoria de Graduação* (PROGRAD), de acuerdo a la figura 7.

Figura 7: Organigrama de PROGRAD/UNIPAMPA en 2013



Fuente: Selbach, 2015 p.118

Y COORDEP (que era CAP) también ha sido objeto de una modificación estructural, es decir, se dividió en *Divisão de Apoio Pedagógico* y *Divisão de Formação Docente*, de acuerdo con la figura 8. Los tres proyectos referentes al Programa de Desarrollo Profesional Docente, a pesar de estar actualmente suspensos, se mantuvieron en esta nueva organización.

Figura 8: Organigrama COORDEP/ UNIPAMPA

Fuente: Selbach, 2015 p.118

Y los NuDEs también seguían comprometidos con la COORDEP desarrollando actividades de apoyo al docente y al estudiante. Refiriéndose al estudiante, realizan un trabajo vinculado a los asuntos de graduación, asuntos estudiantiles e inclusión y accesibilidad en la acción de gestión compartida entre PROGRAD, PRAEC y NinA (*Contextualização Histórica do Núcleo de Desenvolvimento Educacional*, 2015). Y, en la organización estructural de los *campi* (Decreto 367/2013) el NuDE se añadió en la Coordinación Académica, según la tabla 14.

Tabla 14: Ubicación del NuDE en la nueva estructura organizativa de UNIPAMPA

<p><i>Campus x</i></p> <p>13.1 Gestión</p> <p>13.1.1 Secretaría de la Gestión</p> <p>13.2 Coordinación Académica</p> <p>13.2.1 Secretaría Académica</p> <p>13.2.2 Comisión de Enseñanza</p> <p>13.2.3 Comisión de Investigación</p> <p>13.2.4 Comisión de Extensión</p> <p>13.2.5 Biblioteca</p> <p>13.2.6 Laboratorios</p> <p>13.2.7 Coordinación del Curso A</p> <p>13.2.8 Coordinación del Curso B</p> <p>13.2.9 Coordinación del Curso C</p> <p>13.2.10 Coordinación del Programa de Posgrado en[...]</p> <p>13.2.11 Núcleo de Desarrollo Educativo</p>

Fuente: Decreto n° 367/2013 UNIPAMPA

De todos modos, según Selbach (2015, p. 135) “*algunas dificultades han sido reportadas en UNIPAMPA, porque aunque el sector tiene, desde su institucionalización, contemplando el apoyo a los profesores y estudiantes, la mayoría de los NuDEs termina trabajando más directamente con el apoyo al estudiante, incluso por sentir que no están preparados para trabajar con los profesores. Muchas iniciativas se están desarrollando en este sentido de hacer que los NuDEs trabajen con el fin de contemplar las dos dimensiones: el apoyo al profesor y al estudiante*”. Sin embargo, según lo declarado por el E2, algunos *campi* aceptaron muy bien el trabajo del NuDE, pero algunos *campi* rechazaron. Y entonces el entrevistado comentó que esto tiene que ver con la dirección, con el servidor que actúa en el sector y con los docentes locales. Es el conjunto. Y donde funcionó, era bueno. Pero, no fue en todos los *campi*. Y se trata de una construcción, dijo.

Y, todo eso nos lleva a lo que dijo Broilo (2005), que no es tarea fácil trabajar con asesoría al docente universitario, sin embargo, es muy necesario. Es decir, para trabajar en el área educativa se necesita un ejercicio de mucha humildad, de mucha colaboración y de compromiso mutuo. Es necesario trabajar con credibilidad. Y para que eso suceda se necesita conquistar el espacio y la confianza del docente. Así, “*trabajar con profesores universitarios [...] ha sido el desafío que enfrentan todos los que trabajan en sectores pedagógicos*” (Broilo, 2005, p.443).

Pero, a pesar de las dificultades, la Institución desde el principio, ha demostrado la preocupación y la intención de crear un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario. Además, se puede observar que la profesora Maria Isabel da Cunha, citada en el referencial de esta tesis, estuvo presente en la Comisión de Implementación de UNIPAMPA, así como en el apoyo a los primeros pasos de la Institución en lo que se refiere a la pedagogía universitaria. Cecília Broilo, que ayudó en las reflexiones teóricas de esta tesis, también estuvo presente en este viaje de UNIPAMPA, coordinando CAP y el *Projeto de Implementação Pedagógica de UNIPAMPA* (2010), durante un período determinado.

4.1.1.4 La experiencia institucional (aspectos relevantes, preocupaciones y dificultades)

En la experiencia de construcción de la pedagogía universitaria de UNIPAMPA se cree que algunos aspectos necesitan ser resaltados. Uno de ellos es que la Institución, en su origen, no tenía una concepción de proyecto innovador. Tanto es así, que los primeros cursos eran cursos tradicionales y, muchos estaban con los PPCs semejantes a las instituciones tutoras. Entonces, toda la organización que se hizo más tarde, incluso la cuestión de hacer el Consejo

Universitario Itinerante en todos los *campi* para que la Universidad conozca al Consejo y el Consejo a la Universidad. Todo eso son aspectos importantes que deben ser puntuados de la Universidad ya institucionalizada (E1). Según el entrevistado, hubo la intención de que las reuniones del Consejo se transmitieron en la televisión de UNIPAMPA, pero lamentablemente, por dificultades con internet en la región, no se pudo desarrollar la actividad, en la época.

La participación de las personas era muy importante en este proceso (E2). Las comisiones, los grupos de trabajo, los seminarios de planificación de curso, para escribir los PPCs, discutir las evaluaciones, pasantías (E1), los *Fóruns das Áreas do Conhecimento* (E2). La Concepción de la Universidad, la estructura organizativa, los proyectos, por fin, una institución realmente pública, gratuita y de calidad, en el interior, y en una región de frontera. *“Ella es ejemplar, se ha mirado y yo creo que esta noción, por ejemplo, de multicampi donde la rectoría esté [...] equidistante de todos los campi. Todas las actividades académicas tengan igual distancia de la rectoría, yo creo que es muy importante. Creo que es muy importante esta noción de la gestión democrática que presidió la organización y participativa”* (E1).

El tema de la inclusión de todas las personas también estuvo presente en la construcción de la Universidad, según los entrevistados. La inclusión de los pueblos indígenas, de personas con alguna discapacidad, negros, por fin, las personas que no tenían acceso a la educación superior, por varias dificultades. En este sentido, la Universidad *“trabajó mucho en esta parte de inclusión. Muy, muy”* (E2), los cursos innovadores de UNIPAMPA también tienen que ser mencionados, *“Los cursos de formación de profesores por áreas, los Bachilleratos Interdisciplinarios. UNIPAMPA tenía el curso en el área de acuicultura, fue el Curso de Minería, eran cursos muy nuevos en Brasil. Todos decían ‘ah, necesita tener tal y tal’, pero nunca tuvo una propuesta curricular. Y eran cursos que ayudaron a instituir, incluso, en el catálogo de cursos tecnológicos. Y, ahora, los cursos de formación de profesores por área también, UNIPAMPA formaron parte de las primeras reuniones para pensar en esto. Así que creo que dentro de las posibilidades, se trata de un proyecto muy innovador, una serie de otras universidades reconocen y nos están mirando”* (E1).

El E2 destacó el Curso de enología, que no existía en la región. Pero, dijo que las reuniones sobre los nuevos cursos tuvieron muchas discusiones en la Institución. Las personas muy acostumbradas con lo que es tradicional quedaban sorprendidas con propuestas innovadoras. *“Pero, Ciencias, ¿eso forma lo qué?”*. Algunos *campi* acogieron las ideas y desarrollaron el

trabajo. Otros, más retraídos al respecto. Y, un hecho interesante que fue mencionado se refiere a los Consejos de las profesiones. Las *Diretrizes Curriculares Nacionais* dan más flexibilidad, pero los Consejos obstaculizan la innovación. Y eso pasa en todo el Brasil. Por lo tanto, se percibe que el E2 no quedó totalmente satisfecho con el avance en este sentido. Creía que podría haber ido más lejos *“eso es una construcción. Creo que es permanente, pero ella [...] esa innovación toda no era de la forma en que podría haber sido”*.

Y, en este contexto citó la experiencia LCM de Europa, que se tomó tiempo para organizar, pero es muy interesante. En este sistema hay tres niveles: el “L” que llama grado que son licencias más generales, generalistas, *“son 3 años de formación y ahí se tiene algunas licencias y es eso lo que estoy hablando. Tú tienes una en Ciencias, tú tienes otra en Ciencias Sociales, otra más en Humanidades y así [...] y entonces tú te vas a hacer dos años de “M” que es lo que ellos llaman de Maestría que así tú te vas a especializar. Entonces, es una cosa muy interesante, ¿porqué? Porque el estudiante está [...] tiene mucho estudiante allá con 17 años. ¿Qué es eso? 17 años. El chico decir que se va a formar Ingeniero con 23 años, 22. ¿Qué es eso? Duro, ¿sí? Entonces, creo que eso es una construcción”* (E2).

Pero la creación de UNIPAMPA era colectiva. *“¡Ella fue colectiva!”* Y ahí, hay intenciones de un lado, y hay lo que es decidido, por la mayoría, del otro. No hubo un modelo impuesto, no era un modelo importado (E2). Pero, a pesar de los inconvenientes, se puede percibir que UNIPAMPA logró diversificar, aun así, trayendo para la lista de los cursos universitarios algunas innovaciones presentadas en la tabla 15.

Tabla 15 – Evolución de la creación de los Cursos de UNIPAMPA

<i>CAMPUS</i>	CURSOS 2006 implantación	Cursos nuevos en 2009	Cursos ofertados entre 2009-2015
Alegrete	- Ciencias de la Computación; - Ingeniería Civil; - Ingeniería Eléctrica;	- Ingeniería Mecánica	- Ingeniería de Software - Ingeniería Agrícola - Ingeniería de Telecomunicaciones
Bagé	- Ingeniería de Producción; - Ingeniería de Alimentos; - Ingeniería Química; - Ingeniería de la Computación; - Ingeniería de Energías Renovables y de Alimentos; - Física (docencia); - Química (docencia); - Matemáticas (docencia); - Letras (P, E) (docencia); - Letras (P, I) (docencia);		- Música
Caçapava do Sul	- Geofísica	- Licenciatura en Ciencias Exactas; - Tecnología en Minería	- Geología - Ingeniería Sanitaria y Ambiental
Dom Pedrito	- Zootecnia	- Tecnología en Agro negocios	- Enología - Ciencias de la Naturaleza (docencia) - Educación Rural
Itaqui	- Agronomía	- Ciencias y Tecnología de Alimentos	- Nutrición - Ciencias y Tecnología - Ingeniería de Agrimensura - Matemática (docencia)
Jaguarão	- Pedagogía; - Letras (P, E) (docencia)		- Bachillerato en Producción y Política Cultural - Historia (docencia) - Tecnología y Turismo
Santana do Livramento	- Administración	- Tecnología en Gestión Pública; - Relaciones Internacionales	- Ciencias Económicas
São Borja	- Comunicación Social – Periodismo; - Comunicación Social – Publicidad y Propaganda; - Servicio Social	- Ciencia Política	- Relaciones Públicas - Ciencias Humanas (docencia)
São Gabriel	- Ciencias Biológicas; - Ingeniería Forestal; - Gestión Ambiental	- Separación de Ciencias Biológicas en Bachillerato y Docencia; - Biotecnología	
Uruguaiana	- Enfermería; - Farmacia; - Fisioterapia	- Medicina veterinaria; - Educación Física	- Ciencias de la Naturaleza - Tecnología en Acuicultura
Itaqui e Uruguaiana		Tecnología en Acuicultura	

LEYENDA: P, E= Portugués, Español P, I= Portugués, Inglés

Fuente: investigación

Otro aspecto relevante a destacar es que, a pesar de todo el trabajo de estructura inicial (construcción académica, administrativa y de infraestructura), también se pensó para la Universidad proyectos especiales importantes como el *Centro de Interpretação do Pampa* (construcción de un museo moderno, interactivo en la parte superior de una ruina histórica, este proyecto, aún enfrenta problemas en Jaguarão), el *Pampa Tec* (Parque Tecnológico de Alegrete) y el *Museu de Ciências Bioma Pampa* (en la carretera cerca de São Gabriel, aprovechando la riqueza cultural y científica y que sirve para el turismo). El último no se llevó a cabo en el período inicial de UNIPAMPA (E1).

La idea era que en cada *Campus* tuviera un órgano especial. Por ejemplo, en Livramento se alentó la *Empresa Junior*. Con esta perspectiva, hubo el interés inicial de una buena relación con los gobiernos locales, COREDEs, Asociaciones Comerciales, Asociaciones Rurales, Unión de Trabajadores Rurales, Ayuntamientos, radio, televisión. De todos modos, eso era parte de la concepción del Proyecto Pedagógico para la región (E1).

El E2 llamó la atención sobre la percepción que tuvo de las diferencias de postura que existían en los primeros servidores de la institución: *“personas más emprendedoras y otras no. Yo estaba como, absolutamente pasm (o-a), con la cantidad de gente conservadora que hizo concurso en UNIPAMPA. Conservadoras en el sentido de querer hacer lo que siempre se hace, o lo que aprendieron”*. Mencionó que hubo el intento de hacerse una gestión por procesos, en el inicio, para ayudar en la descentralización y darle organicidad al trabajo. *“Pero, lo que en el final no [...] quiero decir, por un lado pensé que era muy temprano. Debido a que no tenga subsidio de sistema y tal. Y la única cosa bien concreta, dos cosas concretas salieron de allí. Una cosa concreta fue en el área de adquisición y tal que las personas estaban, en realidad, presionadas, entonces, ellas fueron. La otra salió del área de la diplomación de alumnos que también era una cosa difícil de descentralizar”*.

No obstante, según el entrevistado, los otros procesos se cayeron en papel. Tenía que ser por papel, con protocolos. Pero, había la intención, de la Institución, de no *“caer en papeles”*. Sin embargo, no fue posible, porque hubo mucha confusión entre los técnicos administrativos. Y, los docentes también presentaban ciertas conductas que se configuraban, en las reuniones, en quejas de que no tenían laboratorios listos, no tenía edificios, no tenía nada.

En este contexto, aquellos que más emprendieron, lograban montar sus laboratorios. UNIPAMPA tiene laboratorios que otras universidades no tienen. Y, fueron los emprendedores que hicieron. De todos modos, *“viene una gran cantidad de jóvenes. [...] los jóvenes reproducen el modelo de los más viejos”* (E2). Acerca de eso, Morin (2007, p. 22)

dijo que: *“Una reforma de la universidad suscita un paradojo: no se puede reformar la institución (las estructuras universitarias), si previamente las mentes no se reforman, pero solamente se puede reformar las mentes si la institución es reformada con anticipación”*.

En cuanto a las preocupaciones de la gestión, en aquel período, una de ellas era con las personas. De construir un ambiente de trabajo académico, administrativo y de apoyo al académico. *“Nosotros teníamos que dar a conocer UNIPAMPA y acreditarla en la comunidad. Por la comunidad regional. Entonces, el trabajo era así [...] de no se perder ninguna oportunidad”* (E1). Y, en este sentido, la rectoría visitaba las radios en programas de interacción con la población, siempre con la intención de crear una buena imagen de la Universidad a la comunidad.

Esto es porque, si había interés en la creación de UNIPAMPA, había también mucho rechazo (de naturaleza ideológica, política y otras). El E2 dijo que tenía la necesidad de crear una confianza de la región, durante la implantación, tanto es así que había muchos procesos respondidos al Ministerio Público. Hubo muchos casos *“de alumnos que venían con los padres a quejarse de cualquier cosa, en la rectoría”*. Y, con el tiempo, las personas empezaron a darse cuenta de que las cosas estaban bien hechas y que había un trabajo serio en la Institución. Además de lo ya mencionado, institucionalmente, había una preocupación en no perder estudiantes y conquistar otros (E1).

La unicidad institucional también era una preocupación, porque había mucha diferencia entre los *campi*. Y las personas necesitaban de capacitación sobre el servicio público, de la transparencia necesaria, la atención, por fin, acciones de equidad. El hecho de trabajar con la regionalidad también dio mucha discusión en el inicio. Y, otra preocupación, era la cuestión de la fijación de la gente. Las personas no seguían en la Institución *“esa rotatividad, la rotatividad es mortal. La persona queda por dos, tres años, cuando empieza a aprender, la cosa empieza a andar, no está más”* (E2). Y, se habla mucho de eso, pero era responsabilidad de los *campi* crear las condiciones locales para la fijación de personal. Más tarde, después de estos tres años, se creó el posgrado, que tiende a fomentar y aprovechar las titulaciones y calificaciones que los servidores tienen (E2). Pero, no resolvió el problema.

La infraestructura preocupó también, a causa de la dificultad en la realización de las obras en la región. No había empresas de construcción y material en la región, así como mano de obra disponible y calificada para los contratistas. Faltaban empresas y el personal que hacía los proyectos de arquitectura e ingeniería eran inexpertos. Aunque todos eran siempre muy valientes y dedicados, la parte administrativa de la Universidad también era inexperta para hacer las licitaciones y los contratos (E1). *“Por suerte nosotros también recibimos una*

Procuradora Federal, que fue todos los días, apoyadora, trabajando mucho” (E1).

Se enfrentaron a problemas muy graves, en las obras, y no fue por falta de dedicación o de algunas competencias, pero por una combinación de factores. A pesar de todo, siempre se tuvo el apoyo de los ayuntamientos. Sin embargo, algunos terminaron frustrando la gestión en los compromisos de arreglar las calles cerca de algunos *campi*, o en la ayuda con las viviendas, con la vida cultural en la ciudad. Por fin, situaciones que iban a colaborar en la atraktividad. *“Algunas ciudades eran muy pequeñas para tener un campus universitario, pero era también la oportunidad que tenían de crecer y desarrollarse”* (E1). El internet era otra dificultad. No se tenían muchas opciones de viviendas ni para estudiantes, ni para los servidores (E1).

De acuerdo con el entrevistado, en este proceso surgieron muchas preocupaciones también con los servidores (técnicos y profesores) y con los estudiantes. No era una tarea fácil. Se tenía que utilizar todos los conocimientos de la administración pública y universitaria para administrar e instituir lo que se necesitaba, como la *Comissão de Ética*, por ejemplo. Según el informe, *“muchos de los problemas que enfrentamos eran por la falta de concretización de algunas obras. Los contratos que fueron realizados no se concretaron. Y también, como resultado de que la comunidad no tenía entendimiento. No lograban, por más transparencia, por más exposición que se hizo, ‘mira, aquí está el pregón, la licitación, el contrato’ y ellos miraban a la obra, pero había siempre esa cuestión de inconformidad, de reacción que creo absolutamente comprensible [...]. Pero, que [...] no puede utilizar, entiende [...] estos motivos para otros tipos de reacción. Entonces, alguna veces, sin dudas, enfrentamos algunas tensiones en el desarrollo de esta planificación”* (E1).

Y las dificultades han surgido como resultado de haber sido creada una Universidad tan grande (diez *campi*), con prácticamente nada y, también con dos padrinos distintos. Y, el resultado fue un largo período de tiempo y de trabajo para arreglar las cosas. La *Universidade do ABC*, por ejemplo, se planificó dos años (E2). Y *UNIPAMPA* no. Era una promesa que necesitaba cumplirse con el *“arte de lo posible”*. Y este, dependía de las Universidades tutoras, que no podrían hacer nada además de implantar proyectos de cursos ya institucionalizados en sus sedes. *“Debido a que era la mitad del año, y en medio año la cosa debía funcionar”* (E2). En este sentido, la mayor dificultad fue que la concepción de universidad se dio con ella en funcionamiento, es decir, cuando empezaron los trabajos, en 2006, no hubo una concepción de universidad. Y, esta construcción se dio durante estos tres años de trabajo. Con alumnos y toda la gente trabajando (E2).

De todos modos, por los informes se puede percibir que no era fácil planificar y construir la Universidad. Muchos desafíos y dificultades surgieron en este proceso. Sin embargo, la Institución mantuvo la intención de construir su planificación en conjunto con la comunidad universitaria. Y aún queda mucho por hacer. Y acerca de eso, para Alarcão (2010) hay un camino a seguir para lograr una educación de excelencia para el estudiante. El alumno reflexivo será formado por un profesor reflexivo en una institución reflexiva (Silva & Perez, 2009).

4.1.2 Categoría “Formación universitaria”

4.1.2.1 Formación integral

A partir de la reflexión sobre este elemento, se buscó en los documentos institucionales la concepción de la Universidad sobre el tema, y, se observó que la formación universitaria en UNIPAMPA *“no se limita solamente a la formación profesional, pero se encuentra en una propuesta humanística y generalista, asumiendo el compromiso con el derecho a la vida y promoviendo la ética en todas sus prácticas”* (PI, 2009, p.8). Se espera que los sujetos perciban la Institución como parte integrante de la vida social y que todos están comprometidos con el desarrollo regional y sostenible.

El perfil del egreso de la Universidad, que fue construido, por los docentes y los Técnicos en Asuntos Educativos, en el primer *“Seminário de Desenvolvimento Profissional: pedagogia universitária”*, realizado en marzo de 2008 en Bagé, señala que UNIPAMPA: *“como una universidad pública, debe proporcionar una sólida formación académica generalista y humanística a sus egresos. Esta perspectiva incluye la formación de sujetos conscientes de las exigencias éticas y de la relevancia pública y social de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos en la vida universitaria y la inclusión en perspectivas contextos profesionales de manera autónoma, solidaria, crítica, reflexiva y comprometida con el desarrollo local, regional y nacional sostenibles, con miras a la construcción de una sociedad justa y democrática”* (PI, 2009, p.11).

Acercas de eso, el entrevistado E2 informó que la intención siempre era de una formación más completa, es decir, no sólo la formación técnica finalística, pero una formación más amplia, para la vida porque *“formación va más allá de la capacitación profesional”* (Sobrinho, 2009). Para el entrevistado, *“una de las cosas importantes es decir ‘quién yo quiero formar’. [...] de tener un alumno formado que tenga más percepción para la*

vida local. Y ahí la vida local es la vida social, económica, es en este sentido. Entonces no se puedes formar alguien suelto en el contexto”.

Sin embargo, este proceso no era tan simple como parece. Generó muchas discusiones y, un ejemplo de esto fue en el área de la Salud. *“Formar personas ¿para qué? Ahí se tenían dos cosas, la formación más especializada que la tradicional en el Área de la Salud y la formación más comprometida, más social. ¿Y esa?, ¿cómo que se traduce? Hospital, enfermería, laboratorio y fisio propios y nada de trabajar en los puntos de salud”.*

Estas discusiones más complejas se generaron en las áreas de la Salud, de las Ingenierías y los nuevos cursos. Ya en los cursos de formación de profesores, no hubo este tipo de problema, porque están más acostumbrados con esto. Sin embargo, las reflexiones y discusiones son importantes para el cambio de paradigma en la formación, en otras palabras, para que no suceda lo que dijo Rossato (2009, p 29): *“es posible obtener grado en muchas universidades sin nociones básicas sobre los derechos humanos o, más en serio, sobre los orígenes y el destino del hombre. La división en ciencias blandas (humanas) y duras (exactas) asigna una precisión, exactitud y certeza.*

Pero, a pesar de todas las discusiones, el entrevistado E1 añadió que el proyecto de formación académica de UNIPAMPA puede ser simplificado en dos palabras: *“formar e innovar”*. Entonces, el objetivo siempre es una formación más humanista, pero utilizando la técnica como producción humana.

Una preocupación institucional siempre ha sido hacer la Universidad accesible a los jóvenes y a los que no han tenido acceso a la educación superior en la edad adecuada. Es decir, poner UNIPAMPA accesible, la Universidad de opción para las personas de la región. Además, también hacerla preferencia para todas las personas, por su excelencia académica. Que sea atrayente también para quienes no son de la región. Ya que, *“Una universidad, ella es de la región, ella es para la región, pero no tiene fronteras”* (E1).

Hubo también una preocupación en se pensar en las actividades complementarias de las deficiencias de la Educación Básica que eran presentadas por los estudiantes de la región. Así, los proyectos de Curso se elaboraron buscando involucrar a los principios más contemporáneos de la relación teoría/práctica. La idea de trayecto formativo en el currículo, y no sólo, conjunto de disciplinas. El programa de pasantías también fue diseñado y reglado, observando la legislación.

Por último, UNIPAMPA fue innovadora en sus proyectos académicos. En la relación de los cursos, hay algunos tradicionales, que ya habían sido decididos antes de la Comisión de Implantación existir. Otros tradicionales, vinieron después de la salida de la *“gestión pró-*

tempore” (E1). Las Directrices Curriculares dan una buena flexibilidad a los cursos. Pero, lo que dificulta un poco las innovaciones son “*las corporaciones que yo llamo, que son los Consejos, y los Consejos continúan con una visión de 30 años atrás*” (E2).

En este período de implantación, se tuvo todo un cuidado para que cada *campus* siguiera sus ofertas de cursos en las áreas conceptuales (*campus* por área del conocimiento), es decir, que los cursos de los *campi* se derivaron de diversificación curricular de estas áreas. Además, la intención era tener en cada *campus* bachilleratos, formación para la docencia y cursos tecnológicos para atender diferentes perfiles de personas (E1). Y, que pudiera existir una movilidad de los estudiantes, entre los *campi*. Esa era una intención que existía desde la Comisión de Implantación, de pensar en bachilleratos interdisciplinarios. Sin embargo, no fue posible lograr esto, porque los profesores no creían en tal propuesta (E1).

Así, para la formación académica que se pretendía, era necesario pensar, con mucho cuidado, en la formación pedagógica de los profesores. Bien como, esta formación también depende de profesores estables. Y, según el E2, la rotatividad de los profesores ha perjudicado un poco, porque se necesitaba de profesores sustitutos con mucha frecuencia en este período.

Pero, en general, lo que se percibe, analizando los documentos institucionales y las entrevistas, es que UNIPAMPA tenía la intención de ofrecer una “*formación ciudadana-profesional-ética-moral-política-técnica*” (Sobrinho, 2009, p.39) para sus estudiantes.

4.1.2.2 Enseñanza/aprendizaje, investigación y extensión

En el análisis de la tríada que constituye la formación universitaria, se inició por una reflexión acerca de las concepciones de educación construida en UNIPAMPA. Así, en el PI (2009, p. 26-27) se encuentra que la enseñanza, en aquel período, fue fundamentada en los siguientes principios:

“1. *Formación para la ciudadanía, que culmine con un egreso participativo, responsable, crítico, creativo y comprometido con el desarrollo sostenible; 2. Educación como un proceso global e interdependiente, implicando compromiso con el sistema de educación en todos los niveles; 3. Calidad académica, traducida por la perspectiva de totalidad que involucra las relaciones teoría y práctica, conocimiento y ética y compromiso con los intereses públicos; 4. Universalidad de conocimientos, poniendo de relieve la multiplicidad de saberes y prácticas; 5. Innovación pedagógica, que reconoce formas alternativas de saberes y experiencias, objetividad y subjetividad, teoría y práctica, cultura y naturaleza, generando nuevos conocimientos utilizando nuevas prácticas; 6. Equidad de*

condiciones para acceso y continuidad de los estudios en la Universidad; 7. Reconocimiento del estudiante como sujeto del proceso educativo; 8. Pluralidad de ideas y concepciones pedagógicas; 9. Coherencia en la estructuración de los currículos, en las prácticas pedagógicas y en la evaluación; 10. Incorporación de la investigación como principio educativo, tomando como referencia para la enseñanza en la graduación y en el posgrado”.

Y, en esta perspectiva institucional, la práctica pedagógica necesita asumir y reconocer el alumno como sujeto del proceso educativo (PI, 2009, p.26). Por lo tanto, es necesario que interactúe y aprenda. Esto significa que la docencia debe privilegiar no sólo la enseñanza, pero el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, no sirve de nada el profesor transmitir el conocimiento si el estudiante no aprende (Masetto, 1998b). El alumno necesita ser parte del proceso. O mejor, *“Se recomienda menos instrucción, menos enseñanza, más aprendizaje. Se reconoce la importancia de ayudar los alumnos a pensar, a reflexionar, a descubrir el mundo [...]”* (Tavares & Alarcão, 2001, p. 100).

Pero ahí, en la realidad de la Institución, a pesar de la planificación haber sido construida por la mayoría, hay personas más tradicionales y personas más innovadoras. Y una discusión muy compleja, que hace parte de esta construcción de UNIPAMPA, fue la elección del régimen de evaluación y la cuestión de la evaluación continuada y de la recuperación del aprendizaje durante el semestre. Y esa, *“¡Ah, qué cosa! Tenía que ser prueba I, II, máximo la recuperación. [...] la historia de los conceptos. ¡Guau! Tenía que ser nota, había que ser nota y no podría sólo hacer lo aprobado. [...] los argumentos muy basados en una mirada bien tradicional de la evaluación. Como si la gente pudiera tener una regla y decir que el chico vale 6,5 o vale 7,8”* (E2).

Y, acerca de eso, el entrevistado E2 afirma que la rectoría no podía imponer porque, en la construcción, es el grupo que define. Entonces, *“siento que podríamos haber ido más lejos, pero por desgracia no fue así. ¡No dio! ¡No dio! Es impresionante, [...]”*. En este sentido, se confirma la visión de evaluación presentada *“La evaluación es utilizada como averiguación de lo que se asimiló del curso, mediante pruebas tradicionales y notas de clasificación y de aprobación o no”* (Masetto, 2003, pp. 36-37).

Lo que la Universidad logró durante las discusiones sobre el tema, en lo que se refiere a la evaluación, fue la retirada del examen final, la unificación de la media para la aprobación (6,0) y la propuesta de recuperación de aprendizaje durante el semestre, en una perspectiva de evaluación continuada, donde prevalezca el aspecto cualitativo de lo cuantitativo. Las orientaciones son explícitas en la Instrucción 02/2009, que más tarde fue sustituida por la Resolución 29 de 2011.

En esta normatización, capítulo IV, artículo 57, hay la previsión de que: *“para todo el estudiante es garantizada la realización de actividades de recuperación de enseñanza, en una perspectiva de evaluación continuada y diagnóstica”*. Sin embargo, se reserva al profesor el derecho de definir qué actividades de recuperación que se adoptarán, así como el tiempo asignado para la ejecución de las mismas. Y, a pesar de esta normatización, se sabe que, algunos profesores, siguieron no recuperando el aprendizaje de los estudiantes, bien como continuaron aplicando pruebas finales acumulativas (antiguos exámenes). La antigua metáfora *“llenar contenedores y verificar si están llenos”* (Tavares & Alarcão, 2001, p.98) sigue viva entre muchos profesores. Son posiciones que solamente la madurez del docente y el desarrollo profesional pueden cambiar.

Para el E2, otro aspecto difícil de aceptar del profesorado, en las discusiones de construcción, fue la propuesta del trabajo en conjunto de los profesores, a través de la educación a distancia. *“Oh, eso fue una misa. Porque el EAD solo podría ser utilizado después que tenía todo funcionando 100%”*. Sin embargo, esta interacción sería beneficiosa para los profesionales, porque para el buen desarrollo del proceso de aprendizaje es importante que el profesor tenga contacto con los otros colegas, principalmente, si ministra o ministró la misma disciplina. Juntos, pueden realizar la planificación de esta disciplina, o de otras, con el fin de beneficiar a la formación del estudiante (Masetto, 2003).

En cuanto a la enseñanza, a la investigación y a la extensión en UNIPAMPA, se encuentra en los documentos institucionales, como una concepción de la Universidad, *“hacer educación tendrá sentido cuando estas premisas se pueden realizar en las prácticas de enseñanza, de investigación, de extensión y de gestión. Sus proyectos pedagógicos necesitan traducir las bases filosóficas que aquí se anuncian”* (PI, 2009, p.9). Es decir, se necesitan de cursos con proyectos pedagógicos que dan cuenta de la concepción de Universidad y que puedan articular la interdisciplinariedad entre la enseñanza, la investigación y la extensión (*Projeto de Implementação Pedagógica de UNIPAMPA 2010/2011*).

El objetivo 1 de la “Política de Enseñanza” presentada en el PI (2009, p. 27) viene a articular las actividades de enseñanza, investigación y extensión como bases de la formación académica. Acerca de eso, el E1 dijo que, esa era una preocupación inicial de luego empezar con proyectos académicos. Y, académicos siempre con el significado de enseñanza, investigación y extensión. La preocupación era de construir una Universidad, *“¡realmente una universidad!”*. Con enseñanza, investigación y extensión de las más altas calificaciones posibles y que produce conocimiento, difunda conocimiento, forme personas en aquella región. Tanto es así que, en 2008 fue implantado el *Programa de Bolsas de Desenvolvimento*

Acadêmico (PBDA) en la Universidad. Y, según el E2 “*el papel de la extensión en UNIPAMPA es mayor, en términos porcentuales, que en muchas universidades establecidas*”. Además, UNIPAMPA, en la época, fue la universidad que más tenía PET³ en RS. Porque el personal se dedicó a montar grupos PET y eso funcionó muy bien en la formación adicional del salón de clase de los estudiantes.

4.1.2.3 Relación profesor/alumno

En la concepción de la Universidad, el conocimiento se percibe “*como un proceso y no como un producto*” (PI, 2009, p.10). Y, el estudiante es visto como sujeto del proceso educativo, como la potencialidad transformadora (PI, 2009). En este sentido, “*la Universidad no puede ser un espacio meramente reproductivo del saber acumulado por la humanidad, ni el estudiante puede ser tomado como un receptor pasivo de este conocimiento. La Institución necesita traducir los desafíos de su tiempo, revisar lo que está puesto y tener el coraje de la utopía por un mundo mejor. Ella debe centrarse en el trabajo colaborativo, basado en una proposición teórico metodológica que sea capaz de responder a estos desafíos y explicar sus objetivos. De este modo, la Universidad necesita tener una concepción igualmente contemporánea sobre el conocimiento, como se da su construcción y cómo se renuevan las capacidades cognitivas de los sujetos que participan en sus procesos de enseñanza aprendizaje*” (PI, 2009, p.9).

Siendo una universidad creada en 2008, tiene la intención de formar un egreso diferente, y eso ya se ha explicado anteriormente en el punto 4.1.2.1 (Formación integral) cuando se presentó el perfil del egreso de la Institución. Pero, para lograr este perfil de egreso, hay la necesidad de que los docentes se comprometan con la realidad institucional, que sean dispuestos a reflexionar y calificarse, de forma permanente, con el fin de dar cuenta de la formación de este nuevo profesional. La acción pedagógica necesita ser mediadora del aprendizaje al tiempo que estimula la reflexión crítica, el pensamiento libre y la autonomía intelectual de los estudiantes (PI, 2009).

Sobre el tema, Almeida & Pimenta (2009) advierten que el profesor universitario necesita ser reflexivo, crítico y competente, percibiendo su responsabilidad en el proceso de

³ PET - El *Programa de Educação Tutorial* (PET) se creó para apoyar actividades académicas que integran la enseñanza, la investigación y la extensión. Es formado por grupos tutoriales de aprendizaje, el PET proporciona a los alumnos participantes, bajo orientación de un tutor, la realización de actividades extracurriculares que complementen la formación académica del estudiante y atiendan a las necesidades del propio curso de graduación. El estudiante y el profesor tutor reciben apoyo financiero de acuerdo a la Política Nacional de Iniciación Científica.

formación de los estudiantes y en el proyecto político pedagógico de los cursos, que es establecido a partir del diálogo con el Proyecto Institucional. Por lo tanto, el profesor necesita olvidarse del papel de quien simplemente ministra una disciplina y discutir o tomar el perfil del profesional que la Universidad en que trabaja definió (Masetto, 2003).

Todo eso se justifica en una nueva filosofía de educación que se presenta libre, creativa, comprometida y participativa. Donde la vieja relación entre profesor y alumno no puede sobrevivir (Menin, 2006). Es decir, el papel de simples transmisor de conocimientos está superado por la tecnología existente (Masetto, 1998a). Requiere un profesional con otras funciones: motivación, lucha contra la exclusión social, participación, animación de grupos, relaciones con estructuras sociales, con la comunidad. El profesor necesita ser un facilitador, mediador, de una práctica reflexiva, que cause la cooperación y la participación de los académicos (Imbernón, 2005).

Sin embargo, para hacer frente a este desafío, *UNIPAMPA*, en sus primeros procesos de discusión, elaboró, en conjunto con los docentes, en el “*II Seminário de Desenvolvimento Profissional: pedagogia universitária*”, el perfil del docente de la Universidad. En este contexto, el profesor de *UNIPAMPA* es “*un educador con alto título, que posee una formación académica sólida y calificada, dimensionada en el conocimiento específico y en los estudios interdisciplinarios de la profesionalidad que se requiere. Es comprometido con la integración de la enseñanza, de la investigación y de la extensión, incluido en la región pampeana, en su diversidad cultural, actuando como potencializadora de las relaciones socio económicas y del desarrollo sostenible. Con la postura ética y autonomía intelectual, participa con criticidad de la misión de la Universidad, fortaleciendo su construcción permanente*” (PI, 2009, p.5).

Sobre el tema, para el entrevistado E1 hay la necesidad que se tenga un profesorado con perfil diverso para un buen desempeño de la función que es requerida por el profesor, en la Institución. Ya el E2 afirmó que conoce la intencionalidad institucional sobre el tema, pero destacó que es difícil dar cuenta de ella. Y, por este motivo la formación de profesores fue muy trabajada, desde el inicio. Principalmente en lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Dijo que es muy difícil trabajar con la concepción de las personas. Los profesores no tienen formación docente, hacen sus posgrados pensando en investigación y no en la enseñanza. Y cuando vienen a la institución de educación es que aprenden en el día a día. Y este proceso, a veces es difícil, sufrido para el alumno (E2).

Pero, de todos modos, se percibe que la Institución espera una buena relación del profesor con el estudiante, donde juntos pudieran aprender y construir el conocimiento,

contribuyendo así al “*desarrollo regional sostenible*” (PI, 2009, p.8).

4.1.2.4 Formación continua

Con toda la planificación institucional de *UNIPAMPA* en relación a la formación académica del estudiante, con todo esfuerzo para consolidar la enseñanza de posgrado (objetivo 5 de la política de enseñanza), es decir, implantación progresiva de los cursos de posgrado en la Universidad, se entiende que hay un incentivo institucional en la formación continua de los estudiantes. Según los documentos institucionales no existe una visión de formación terminada. Los mismos reflejan lo que Tavares y Alarcão (2001, p.101) expresan en su obra: “*Los procesos de enseñanza y aprendizaje de formación deben basarse en una actitud de investigación y conducir a la investigación continua y en espiral optimizadora*”. [...] “*Implica [...] ser proactivo, utilizar las nuevas herramientas tecnológicas, identificar las necesidades propias de formación y posibilidades de complemento de formación. Eso presupone un perfil de formación sin terminar, un concepto de formación permanente, continua, especializada, en acción*” (Tavares & Alarcão, 2001, p. 103).

4.1.3 Categoría “Desarrollo profesional docente”

4.1.3.1 Formación docente

En el análisis de este tema, en primer lugar, se encontró que la Universidad estaba preocupada con la formación inicial de profesores. Inicialmente, los datos mostraron que *UNIPAMPA*, desde que empezó sus actividades, ya tenía cursos para formar profesores. Y el área siempre ha sido muy fuerte en la Institución, es decir, la formación de profesores es parte de la fundación de la Universidad, según el E2. Con la intención de “*contribuir para superar un problema nacional que se refiere a la falta de profesores calificados para trabajar en la educación básica; democratizar la educación superior y posibilitar el acceso a la formación universitaria con calidad en la región, en el Estado y en el país, es que UNIPAMPA trató de insertarse y construir su identidad a través de la mejora de los cursos en progreso o por la creación de nuevos cursos de formación de profesores*” (Documento de apresentação dos *Fóruns das Áreas de Conhecimento*, 2012, p.6).

Pero esta “*no es una formación para las universidades. Esta es una formación para la Educación Básica*” (E1). En este sentido, para el entrevistado E2, a pesar de la Universidad preocuparse con la capacitación de maestros en los cursos formación de profesores, hay una distinción, porque esa es una formación de profesores que se ofrece para la sociedad. Sin embargo, acerca de la formación de los profesores, de la Universidad, lo que se pretendía desarrollar, desde el principio, era la formación continua, ya que se sabe que el profesor universitario no tiene formación adecuada para la enseñanza (E2).

Sobre el tema, el E1 confirmó lo expuesto y dijo que la formación de los docentes en la Universidad es esencial, ya que se sabe que pocos profesores tienen una formación en pedagogía universitaria. Y, en este sentido, Pimenta & Anastasiou (2002, p. 105) confirman lo que fue mencionado, por los entrevistados, cuando muestran que el profesor si “*viene del área de la educación o licenciaturas, tuvo la oportunidad de discutir elementos teóricos y prácticos en relación a la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje, mismo que dirigido a otro grupo de edad de estudiantes, con objetivos de formación diferentes de la formación profesional universitaria. Sin embargo, como en la mayoría de los casos, en se tratando de otra categoría profesional, traerá junto un desempeño desarticulado de las funciones y objetivos de la educación superior*”.

Por lo tanto, la gestión de UNIPAMPA decidió comenzar, desde el principio, con un proyecto en pedagogía universitaria, llamado “formación profesional”. Esta planificación orientada a los docentes, y también para los técnicos, buscando la calificación de los servidores y la aplicación de lo previsto en el primer objetivo de la Política de Gestión de Personal presentada en la planificación institucional “*Promover el desarrollo de los servidores docentes y técnico administrativos en educación*” (PI, 2009, p. 49).

Esta preocupación institucional se debe al hecho de la pedagogía universitaria tener un contenido propio, saberes propios que provienen de la pedagogía en general, técnicas, saberes propios para identificar, por ejemplo, quién es el alumno, qué sabe, cómo son las escuelas donde estudió. “*Saber hacer los instrumentos de diagnósticos, planificación de la clase, conducir clases, evaluar los estudiantes, pensar en muchas actividades más allá del salón de clase, todo eso es parte de la formación docente*” (E1) para actuar en la educación superior.

En este sentido, inicialmente, se realizaron los seminarios colectivos de UNIPAMPA, que fueron presentados, anteriormente, y que tienen la intención de empezar la capacitación de los docentes y la construcción del programa institucional de formación continua de los profesores de UNIPAMPA (*Projeto de Implementação Pedagógica na UNIPAMPA*, 2010). Para ello, la institución tuvo la supervisión de la profesora Maria Isabel da Cunha (Mabel) y

sus sugerencias en relación a otros profesionales que pudieran ayudar en este proceso. La profesora Ilma Passos colaboró en varios seminarios “*varios profesores de esta área de formación docente, la profesora Cecília Broilo trabajó mucho. Luego, incluso en una consultoría en la rectoría, una época, y así sucesivamente*” (E1).

Y, en esta búsqueda continua de la calidad de la enseñanza en los cursos de graduación de la Universidad a través de espacios de discusión y reflexiones de los procesos de enseñanza aprendizaje, se constituye una Política Institucional de formación continua llamada de “*Programa de Desenvolvimento Profissional Docente*”. Este programa se organizó en tres grupos de trabajo que incluyen diferentes peculiaridades que son: profesores que ingresan, profesores estables y profesores coordinadores de curso. Tal organización se dio por el entendimiento de UNIPAMPA que no se puede trabajar de la misma manera con el profesor que ya conoce la institución y con el profesor principiante. De la misma forma, con el coordinador de curso, que ejerce actividades de gestión.

Este enfoque institucional es contrario a lo que fue presentado por Pimenta & Anastasiou (2002, p. 104) “[...] *su paso para la enseñanza ocurre ‘naturalmente’; ¡se duermen profesionales e investigadores y despiertan profesores! No sin un trauma o sin, muchas veces, causan daños a los procesos de enseñanza y a sus resultados*”. Es decir, UNIPAMPA no actúa como muchas otras universidades que reciben los profesionales como ya siendo maestros, sin preocuparse con la formación y sin la obligación de contribuir con ella.

Como metodología de trabajo, las actividades de formación se dividieron en dos fases: actividades intensivas y actividades extensivas. La primera se refiere a actividades que se concentran en el inicio y en el fin del semestre (marzo, julio y diciembre). De esta manera, colaborarían para la planificación y evaluación de los semestres. Son ejemplos: Semana Pedagógica, Presentación de las prácticas pedagógicas y Seminario de Desarrollo Profesional (anual). La segunda actividad (extensiva), se refiere a aquellas realizadas a lo largo del año, como por ejemplo los cursos cortos, conferencias, talleres, reuniones pedagógicas [...] hubo la proposición de temáticas, que surgieron del interés institucional y necesidades del grupo. Que serán trabajadas en este programa (*Programa de Desarrollo Profesional Docente, 2010*).

Por último, el Programa se apoya en tres pilares que son: 1-Docencia como profesión que se (re)construye permanentemente; 2-Prácticas de formación que tomen la dimensión colectiva y 3-Reflexión acerca de la práctica. Y, está organizado en tres proyectos distintos, presentados en la tabla 16.

Tabla 16– Programa de Desarrollo Profesional Docente/UNIPAMPA

PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE – Implantación en el inicio de 2011				
PROYECTOS	INVOLUCRADOS	OBJETIVOS	ESTRATEGIA DE EJECUCIÓN	ACTIVIDADES
PAAPI/UNIPAMPA - Proyecto de Bienvenida y Seguimiento del Profesor Ingresante	CAP; NuDE; NUDEPE; Profesores ingresantes	<p>1 Fomentar acciones formativas a los nuevos docentes de <i>UNIPAMPA</i>;</p> <p>2 Reflexionar acerca de la función social de la universidad en el siglo XXI, las tendencias para la Educación Superior en Brasil y sobre la universidad que deseamos;</p> <p>3 Conocer el Proyecto Institucional y la organización normativa/estructural de <i>UNIPAMPA</i>;</p> <p>4 Profundizar conocimientos acerca de los componente didácticos y pedagógicos de la práctica docente;</p> <p>5 Invertir en sólida formación con miras al profesionalismo docente;</p> <p>6 Potencializar la construcción de la identidad docente.</p>	<p>* Inicio 1º semestre 2011 (durante 3 años), de acuerdo con la entrada del profesor en <i>UNIPAMPA</i> y de su etapa probatoria;</p> <p>* Implementación a través de tres etapas de formación, integrando acciones presenciales e a la distancia (<i>en línea</i>);</p> <p>* Los participantes van a recibir Certificado de Participación;</p> <p>* Las etapas de formación se constituyen de momentos colectivos/institucionales en que CAP va a convocar los profesores y, de momentos colectivos/<i>campus</i> en que los profesores, en sus <i>campi</i>, coordinados por el técnico en asuntos educativos, van a participar de actividades formativas.</p>	<p>1ª etapa: *Bienvenida al nuevo docente (todos los nuevos docentes reunidos en local definido por la rectoría);</p> <p>*Conocer a la Universidad (Proyecto Institucional y otros documentos; cuestiones referentes al servidor público, a la carrera y al desarrollo de la carrera, así como al proceso de evaluación institucional);</p> <p>*Participación en un panel en que profesores de <i>UNIPAMPA</i> presentan experiencias exitosas en el proceso de enseñanza y aprendizaje;</p> <p>*Integración en la cena o en el almuerzo de confraternización y de recepción.</p> <p>2ª etapa: *Encuentros y reuniones en los <i>campi</i>;</p> <p>* Participación en la planificación semestral del <i>campus</i>;</p> <p>*Reuniones pedagógicas de estudios de la temática “Concepciones y Sentidos de la Docencia Universitaria”;</p> <p>* Presentación al Técnico en Asuntos Educativos (TAE) del <i>campus</i>, de su planificación personal referente a la enseñanza, a la investigación y a la extensión;</p> <p>*Informe para el TAE de las dificultades que se encontraron, si encontraron;</p> <p>*Actividades <i>en línea</i> que serán</p>

				puestas en la plataforma Moodle. 3ª etapa: *Sigue la misma planificación de las actividades de la 2ª etapa, sin embargo, con el tema “Salón de Clase Universitario”; *Encuentro para evaluación del proceso.
PADS/UNIPAMPA - Proyecto de Perfeccionamiento a la Docencia Superior	CAP; TAE de cada <i>campus</i> ; Profesores estables	1 Promover acciones formativas a los docentes de <i>UNIPAMPA</i> ; 2 Reflexionar acerca de la función social de la universidad en el siglo XXI, las tendencias para la Educación Superior en Brasil y sobre la universidad que deseamos; 3 Profundizar conocimientos acerca de los componente didácticos y pedagógicos de la práctica docente; 4 Invertir en sólida formación con miras al profesionalismo docente; 5 Potencializar y consolidar la identidad docente, considerando el perfil anunciado en el Proyecto Institucional; 6 Valorar las prácticas docentes, fomentando la innovación pedagógica.	* Inicio 1º semestre 2011 (anual) * En el caso en que participe de todas las actividades anuales, recibirá un certificado con la carga de trabajo anual; *Acciones de formación en las modalidades presencial y a la distancia (<i>en línea</i>); * Momentos colectivos/institucionales y momentos colectivos/ <i>campus</i> ; * Organizado en grandes temáticas que van a articular las actividades, que surgen de las demandas específicas de los docentes o de propuestas institucionales, a partir del diagnóstico de las dificultades que se encuentran en la institución.	Actividades formativas presenciales: *Seminario de Desarrollo Profesional – ofrecido anualmente a todos los docentes de la Universidad; * Panel en que los profesores de <i>UNIPAMPA</i> presentan, de manera expositiva y con informes, experiencias exitosas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; *Encuentros y reuniones en sus <i>campi</i> ; * Conferencia, taller, debate, curso corto, Foro por Área de Conocimiento; Actividades a distancia: Actividades que serán puestas en la plataforma Moodle ⁴ : textos como soporte del trabajo presencial y foro de discusiones.
ProGEn/UNIPAMPA - Proyecto de calificación de la gestión de la educación	PROGRAD; CAP; NuDE; Coordinadores	1 Promover acciones formativa a los Coordinadores de Cursos de Graduación de <i>UNIPAMPA</i> ; 2 Calificar el trabajo del Coordinador de Curso de Graduación orientándole en la ejecución de sus acciones en la	* Inicio 1º semestre 2011 (anual); *Acciones de formación presenciales y a la distancia (<i>en línea</i>) Participantes van a recibir un certificado con la carga de trabajo anual; *Asesoría individual – en los <i>campi</i>	Actividades presenciales: *Seminario de Desarrollo Profesional ofrecido anualmente; * Panel de los Coordinadores de Curso (exposiciones e informes de experiencias exitosas en el Curso); *Encuentros y reuniones en sus

⁴ Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), es decir, un sistema de gestión de aprendizaje, en la forma a distancia, para ayudar los educadores a crear, con facilidad, cursos en línea de calidad.

		<p>Universidad y ayudándole para una gestión democrática de calidad;</p> <p>3 Reflexionar acerca de la función social de la universidad en el siglo XXI, las tendencias para la Educación Superior en Brasil;</p> <p>4 Profundizar conocimientos acerca de los componente didácticos y pedagógicos de la práctica docente;</p> <p>5 Potencializar la construcción de la identidad del Coordinador de Curso de Graduación;</p> <p>6 Invertir en sólida formación con miras al profesionalismo docente.</p>	<p>*Actividades e formación colectivas- con PROGRAD y CAP;</p> <p>*Organizado en torno a grandes temáticas generales que surgen de las demandas de los Coordinadores;</p>	<p><i>campi</i>; Conferencia, taller, curso corto, debate.</p> <p>Actividades a distancia:</p> <p>* Actividades puestas en la plataforma Moodle: textos como soporte del trabajo presencial y foro de discusiones.</p>
--	--	---	---	---

Fuente: Investigación

El E2 también recordó que en los Foros de las Áreas del Conocimiento se llamaban personas (palestrantes) de diversas áreas para discutir, en los Foros específicos, temas relacionados a la Salud, Ingeniería, Ciencias Sociales y otros. Para aclarar mejor, según el documento institucional “*Fóruns das Áreas de Conhecimento: Documento de apresentação*” (2012), los Foros empezaron en 2008 y 2009. Era una serie de reuniones y seminarios para discutir y construir los documentos rectores (PPCs de los cursos), ya que la planificación académica de los cursos se heredó de dos universidades con estructuras y características diferentes. Es decir, era necesario construir una identidad de los cursos de UNIPAMPA, de acuerdo a su realidad y también con el Proyecto Institucional. Para organizar este proceso se creó un GT PI/PPC.

El grupo de trabajo creó una metodología para las actividades, con algunas etapas. En la primera, participarían los pró-rectores y los coordinadores del área académica, y sería la discusión del PI y de los fundamentos que se incluirán en los PPCs. En la segunda fase, se da la discusión de los PPCs, por áreas del conocimiento. A partir de eso, las reuniones comenzaron a ocurrir, con la participación de profesores invitados de otras universidades, y la elaboración de planes de acción en cada área. La tercera fase de la metodología de acción del GT PI/PPC era la integración de los PPCs de UNIPAMPA.

En reuniones en el mes de septiembre de 2009 se decidió que, los Foros serían “*un espacio presencial y virtual para la discusión de los cursos y del área. Entre los temas que serían abordados, se destacaron: normatizaciones de los cursos, organización de las pasantías, prácticas realizadas en los cursos de formación de profesores, organización curricular y el perfil del egreso. La participación en las reuniones del Foro sería de manera voluntaria, garantizando la participación de, al menos, un profesor de cada curso*” (*Fóruns das Áreas de Conhecimento: Documento de apresentação*, 2012, p.8).

Y, en 2010 con la creación de la CAP, como se presentó anteriormente, y el ingreso de más servidores en la Institución, la organización y la responsabilidad de los foros quedaron con este sector, en la estructura organizativa, como “*Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento*”. Informaciones especificadas sobre los foros en la tabla 17.

Tabla 17 – Foros de las Áreas del Conocimiento/UNIPAMPA

Foros de las Áreas del Conocimiento/UNIPAMPA	
Objetivo general	Actuar de manera a contribuir en la búsqueda de la excelencia en la enseñanza y de la calidad en todas sus funciones y servicios.
Finalidad	<i>“formar un colectivo, para discutir y proponer directrices para la gran área (por ejemplo, perfil del docente formado por UNIPAMPA, perfil del ingeniero formado por UNIPAMPA); - proyectos pedagógicos de los cursos, reglas de prácticas, ACGs, TCCs, - discutir temas que se refieren a la evasión, a las necesidades específicas de los cursos de graduación, integración, etc.; - llamadas de órganos públicos, editales internos, etc.; - articular los cursos de los campi y entre los campi; - articular y proponer proyectos colectivos” (p.10).</i>
Participantes	<i>“coordinadores de los cursos; coordinadores académicos; profesores interesados; técnicos en asuntos educativos y/o pedagogos de los campi que son sede de los cursos; técnicos de laboratorios de los campi sede de los cursos; representantes de los alumnos. Es importante destacar que los coordinadores de los cursos de graduación, los coordinadores académicos y los técnicos en asuntos educativos y/o pedagogos de los campi tienen participación continua en los foros. Los otros participantes serán de acuerdo a su relación e interés en los asuntos discutidos” (p.11).</i>
Funcionamiento	<i>“encuentros anuales (unos dos) con fechas marcadas anticipadamente. A partir de la 1ª edición de cada foro será estructurado un plan de acción para la continuidad de los foros y la indicación o elección de un coordinador del foro, con mandato de un (1) o dos (2) años” (p.11).</i>
Áreas del conocimiento	<p>Foro de las Licenciaturas Foro de las Ingenierías Foro de los Cursos Superiores de Tecnología Foro de las Agrarias y de la Tierra Foro de las Ciencias Sociales Aplicadas Foro de la Salud Foro de Educación a Distancia: Ocurren transversalmente en las discusiones de los otros foros y, eventualmente se realiza una reunión para tratar específicamente de las acciones de Educación a Distancia en los cursos.</p>

Fuente: Investigación con base en el documento “*Fóruns das Áreas de Conhecimento: Documento de apresentação*” (2012).

La preocupación institucional en este período, en la formación continua de los docentes también se mostró, según el “*Projeto de Implementação Pedagógica na UNIPAMPA*”, 2010, p.16, en nivel de doctorado a través de programas especiales, como el “*Doctorado Interinstitucional en las siguientes áreas: (1) Dinter en Administración; (2) Dinter en Modelaje Computacional; (3) Dinter en Enfermería*”.

El E2 comentó en su informe, que la formación docente se hizo también en la vida cotidiana “*en muchas reuniones locales, nos sentamos y hablamos desde acerca de qué hacer, cómo hacer, cuándo[...] de problema con los alumnos a la planificación de clases, planificación de curso. [...] Por lo tanto, la formación docente se hace en grandes seminarios con palestrantes [...]. Pero, mucho también se hace en el cotidiano. Quiero decir, la formación docente es una cosa, entre pares, un ayuda el otro. Un pone para el otro. Pero lo hicimos mucho. Y los profesores también siempre eran muy estimulados a ir a los congresos, ir a los cursos, realizar cursos, de todos modos. [...] creo que es el elemento estructurante de*

la Universidad. Es la formación profesional, es el desarrollo profesional de los profesionales, docentes y técnicos administrativos, para que juntos se pueda hacer el desarrollo de la formación académica de nuestros estudiantes”.

De todos modos, con base en lo que fue expuesto en este elemento, se percibe que UNIPAMPA, en el período investigado, se preocupó y organizó su planificación en la perspectiva del desarrollo profesional docente. Esta afirmación se fundamenta en la conexión que tienen los datos presentados con el referencial teórico de esta tesis, en lo que se refiere al tema, como se resume en la tabla 18.

Tabla 18 – Conexión entre los datos recogidos en el elemento 4.1.3.1 y el referencial teórico de la tesis

Autor	Afirmaciones sobre la temática	Demostraciones en UNIPAMPA
Garcia (1999)	*Propone el desarrollo de programas de iniciación en la profesión docente para los profesores universitarios que empiezan en la docencia y que se encuentran en el primer año de la enseñanza. *La formación de profesores es un continuo. *Formación continua a partir del ejercicio profesional, en la reflexión acerca de eso.	DINTER Foros de las Áreas de Conocimiento
Silva & Perez (2009)	*La formación se complementa en el cotidiano del salón de clase. *La reflexión del ejercicio profesional está basada principalmente en los siguientes presupuestos: “ <i>•reflexión acerca de la práctica; •análisis de las prácticas, gestos cotidianos de la profesión; •relación entre teoría y práctica; •pensar en un saber que viene de la práctica docente y •aprender con los colegas de modo colaborativo</i> ” (pp. 34-35).	GTs Reuniones
Cunha (2006)	*Formación continua puede insertar en programas institucionales. Expone la formación en ejercicio como un tipo de educación en el espacio en que se trabaja. En el caso de los docentes universitarios, es el estímulo institucional para que participen de los procesos formativos.	Comisiones
Cunha (2009)	*Profesionalidad, que se traduce en la idea de ser la profesión en acción, en proceso en movimiento.	
Maciel (2009)	* <i>[...] Los profesores que hacen parte de un grupo interactuante demuestran mayor motivación, incluso para vencer sus temores, [...] Vivir las crisis y esforzarse para salir de ellas es una tarea más leve si se cuenta con compañeros de caminata</i> ” (pp. 70-71) * <i>“es necesario motivación y disposición de los profesores y de la institución para asumir un proceso de (trans)formación, que empezará la producción de un conocimiento emancipatorio, dando espacio al diálogo y a la participación”</i> (p.68)	Cotidiano (E1) Programa de Desarrollo Profesional
Bolzan (2009)	*Conocimiento pedagógico compartido presentando cuatro dimensiones: el conocimiento teórico y conceptual, la experiencia práctica, la reflexión y la transformación.	Docente (PAAPI, PADS y ProGEn)
Alarcão (2010)	*La noción de profesor reflexivo * <i>“Si la capacidad reflexiva es innata en el ser humano, ella necesita de contextos que puedan favorecer su desarrollo, contextos de libertad y responsabilidad [...]”</i> (p.49) *Se necesita creer en las potencialidades de formación del profesor reflexivo. Así, los mismos tendrán consciencia de la identidad profesional.	
Zeichner (1993)	*La postura de reflexión demuestra el reconocimiento de que el proceso de aprendizaje docente y de mejoras se permanece durante toda la	

	carrera del profesor	
Imberñón (2005)	*El desarrollo profesional del profesor no se debe solamente a los conocimientos necesarios a la práctica docente, pero en resultado a todo eso, incrementado por una situación profesional que permite o impide el desarrollo de una carrera docente. *Una gran satisfacción y revitalización profesional del profesor es la generación de procesos de perfeccionamiento profesional colectivo. *Considerar el profesor como un participante dinámico, cultural, social y curricular, que sea capaz de una tomada de decisiones educativas, éticas y morales, de desarrollar el currículo y elaborar proyectos y materiales curriculares con la colaboración de los colegas.	
Sobrinho (2009)	*La reflexión también puede ser realizada en varios niveles: individual (propia práctica) o colectiva, cuando la reflexión es socializada incluyendo los actores institucionales.	
Pimenta & Anastasiou (2002)	* <i>“Estudios [...] muestran que acciones más efectivas para la formación docente ocurren en procesos de profesionalización continua”</i> (pp. 108-109)	
Broilo (2005)	*Si hay interés en colaborar para la mejora de la práctica del salón de clase, se necesita, sí, garantizar un espacio de discusión entre las distintas áreas del conocimiento.	
Morin (2007)	*Se necesita que los profesores se auto eduquen escuchando las necesidades que el siglo requiere.	
Sanjurjo (2009)	<i>“Los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas”</i> (p. 19).	

Fuente: Investigación

4.1.3.2 Conocimientos necesarios para la docencia en la educación superior

En este elemento, se obtiene a partir de los entrevistados, que la formación para la docencia universitaria es muy importante. Que el conocimiento específico del área de actuación y profesional es indispensable, pero que ser profesor también requiere una formación. No sólo para la enseñanza en el salón de clase, pero también para ser profesor como un profesional, que participa de la gestión de una institución, también trabaja en extensión e investigación y en diferentes momentos. Un profesor que es consciente de que la enseñanza es la oportunidad de establecer una relación con el estudiante (E1). Son los conocimientos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando la reducción de las fallas y de las evasiones (E2).

Estos saberes proporcionan al docente percibir que la disciplina que se enseña se sitúa en un curso y que este curso hace parte de un proyecto más amplio que es el Proyecto Institucional. *“Por lo tanto, hay que conocer el proyecto curricular entendiendo el currículo como un conjunto de las actividades de formación académica del estudiante. Y que se trata de una obra colectiva. Entonces, usted tiene que relacionarse con sus colegas. No puedo saber solamente de mi disciplina. Y debemos que tener prácticas pedagógicas comunes también en*

la universidad. Como las normas de convivencia. La formación del carácter, la formación ética, la formación para la ciudadanía, la preparación para el mundo del trabajo, con el desarrollo de la persona” (E1).

Y este trípode, según el E1, *“desarrollo de la persona, formación del ciudadano y preparación para el mundo del trabajo”* necesita ser planificado, desarrollado y evaluado, por el profesor. Este necesita ser visto como un *“Formador cultural: para allá de la formación profesional, hay que pensar en la docencia universitaria desde una dimensión más amplia [...] Nosotros formamos personas a partir de concepciones, de valores, de creencias, de representaciones implícitas/explicitamente colocadas en nuestra actitud profesional/personal. Nuestras concepciones éticas y estéticas son contenidos formativos y, por lo tanto, el profesor universitario tiene que pensarse en un proceso de desarrollo continuo [...]”* (Oliveira, V., pp 361-362).

Este profesional tiene que darse cuenta que es partícipe en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario incentivar los profesores, en este sentido, y esa no es una tarea tan simple, como parece (E2). Esto se debe a que muchos profesores se ven como profesionales exitosos y docentes que enseñan bien sus contenidos curriculares y, por lo tanto, cuestionan el motivo de discutir nuevos requisitos o posibles cambios en sus actividades docentes (Masetto, 2003).

Sobre el tema, Menin (2006, p.19) complementa diciendo que: *“Para los ‘grandes maestros’, los catedráticos de nuestras Universidades, considerados sabios o casi sabios, ligar la Universidad con la pedagogía configura, tanto en lo teórico como en lo práctico, una manifiesta contradicción. Dicho de otro modo, nada tendría que hacer, según ellos, la pedagogía en el ámbito de la actividad universitaria. Para qué, si lo que importa, lo que vale, lo que adquiere importancia para formar a ‘un auténtico universitario’ es el contenido científico”.*

Por lo tanto, esta cuestión fue atendida desde el inicio, en UNIPAMPA. Teniendo en cuenta que la pedagogía universitaria es fundamental, de acuerdo a E1, y por conocer las necesidades de los docentes en estos aspectos, la Universidad empezó con el proyecto llamado de “formación profesional”.

Y, *“yo diría así, a pesar de que trató de buscar valorar, ciertos atributos, ciertas concepciones, posturas y actitudes de los profesores. Y nuestro concurso de profesores fue algo muy estudiado. [...] siempre se pensó que ellos deberían ser capaces de reflexionar, los memoriales, cosas que hoy en día se utilizan comúnmente en otras universidades”* (E1). En los concursos, los candidatos debían conocer el Proyecto Institucional de la Universidad para

elaborar sus memoriales. En éstos, debían presentar una propuesta de trabajo para *UNIPAMPA*. Y, esa postura en relación a los concursos, se tomó institucionalmente, durante los primeros meses de *UNIPAMPA*, es decir, era una necesidad, en relación a una realidad que se presentaba (E1).

Sin embargo, *“no siempre teníamos condiciones de elegir, porque era una época con muchas universidades nuevas y el REUNI en las universidades más antiguas creciendo también, creando cursos nuevos y tal. Entonces, hubo mucha dificultad también en se tener candidatos en algunos concursos. Pero, al menos, con estas reglas, con estos requisitos del concurso ya estaba claro que había una universidad diferente. Que ellos llegaron a una universidad con Proyecto Institucional y que, por supuesto, ellos no deben someterse, pero hay que integrarse y discutir y ayudar a pensar mejor. Todos los profesores, estudiantes y técnicos protagonistas de este proyecto, sí. El proyecto no vino de más allá. Se hizo allí”* (E1).

Así que resulta que los entrevistados que participaron de la gestión de la Institución, en aquel período, entienden que otros saberes son necesarios a los docentes de la educación superior. Es decir, además del conocimiento de su área de formación, necesita tener saberes de la docencia universitaria. Y los documentos institucionales confirman al posicionamiento de los entrevistados cuando presentan la constitución de CAP, como un sector importante en la Universidad, que organiza un Proyecto de Implantación Pedagógica en 2010. También es responsable y desarrolla el *Programa de Desenvolvimento Profissional Docente* y los *Fóruns das Áreas de Conhecimento*.

4.1.3.3 Valoración profesional

Sobre el elemento “valoración profesional”, en *UNIPAMPA*, el E1 dijo que una gran preocupación en los tres primeros años de creación de la Universidad era con las personas. Fue necesario acoger bien a los servidores que estaban llegando, principalmente, sabiendo de las dificultades que estaban enfrentando, en la región, en lo que se refiere a la residencia y a la distancia de la familia (a menudo). Fue necesario crear un ambiente de trabajo académico, una cultura colectiva, de comunidad universitaria. El entrevistado, incluso, comentó que los servidores y los estudiantes siempre fueron estimulados a organizarse en sus formas sindicales para participar en los movimientos nacionales y sentirse parte del proceso.

En su discurso, el entrevistado dijo que en *UNIPAMPA* *“[...] la política principal es la valoración profesional. Es la política de valoración. Y la valoración profesional se da con*

una formación. Que esta formación es inicial y continua. [...] valoración se da por formación, se da por condiciones de trabajo. Así que un entorno democrático, con organización, que valora la planificación, que tenga procesos de seguimiento, la gestión democrática, trabajo colectivo, evaluación transparente, pública y que valora el trabajo de las personas ayudando a mejorar lo que está mal. Así, formación, condiciones de trabajo y carrera y remuneración, sí. Eso es lo que pertenece, eso aquí es mi cuadrilátero de siempre” (E1).

Por lo tanto, en referencia al primer punto mencionado por el entrevistado (formación), UNIPAMPA en sus documentos institucionales demostró que *“defiende a la docencia como profesión”*, que requiere conocimientos propios y específicos. En este sentido, la Universidad ofrece oportunidades de formación para su profesorado (*Projeto de Aperfeiçoamento à Docencia Superior – PADS/UNIPAMPA*) atendiendo a las alternativas que Masetto (2003, pp. 184-185) sugiere: *“las propias instituciones de educación superior, interesadas en proyectos de valoración de sus docentes y de formación pedagógica que traigan mejoras en la calidad de sus cursos de graduación, también podrían tomar algunas iniciativas”*.

En este contexto, por los datos ya presentados, la organización institucional, las construcciones, las elaboraciones y las planificaciones, en la Universidad, eran colectivas. Y, para Imbernón (2005) eso implica valorar el profesional, es decir, considerar el profesor como un participante dinámico, cultural, social y curricular, capaz de tomar decisiones educativas, éticas y morales, de desarrollar el currículo y elaborar proyectos y materiales curriculares con la colaboración de los colegas.

Y en la carrera, el E1 destacó que las intenciones, en la época eran de *“hacer este plan de desarrollo y valoración de los servidores. Creo que pocas universidades tienen, en principio, un proyecto de Pró-rectoría de Gestión de Personal como UNIPAMPA tuvo, con evaluación, con valoración, buscando nunca, por ejemplo, retrasar las evaluaciones para progresión en la carrera. Proporcionando oportunidades de formación, de realizar curso para todos, no solamente para los docentes, para los técnicos administrativos también”*.

Pero, Imbernón (2005) señala que la valoración profesional implica diversos factores como: el salario, el mercado de trabajo, el entorno de trabajo, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y la formación permanente que esta persona realiza a lo largo de su vida profesional. Entonces, *“la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no es el único y tal vez no es el decisivo”* (Imbernón, 2005, pp 43-44).

Sin embargo, los datos demuestran que cuando se trata de la Universidad, hubo valoración del profesor, en este período. A pesar de las dificultades enfrentadas en un principio, según el E2, el maestro, a menudo, estaba sobrecargado de horas a causa de los procedimientos de la realización de los concursos y escasez de profesores sustitutos en la región. A pesar de todo esto, la Institución admitió que la docencia universitaria necesitaba de conocimientos pedagógicos y, en este sentido, no sólo planeaba ofrecer “formación permanente del profesorado”, pero también, un ambiente democrático de trabajo, elaboración de procesos para la promoción en la carrera, oportunidades de participación en puestos de dirección, comisiones y grupos de trabajo. De todos modos, de acuerdo a los datos recogidos, el profesor, así como otros participantes de la comunidad académica, participó de la construcción de la Universidad.

4.1.3.4 Ambiente propicio para las interacciones docentes y construcción del conocimiento

Tras el análisis del elemento, se percibió que la Institución ofreció “ambiente propicio para las interacciones docentes y la construcción del conocimiento”. La afirmación se justifica en el histórico institucional presentado hasta el momento. Estaba claro que, desde el principio, la Universidad se organizó a través de grupos de trabajo (GTs) para empezar la elaboración de la documentación y de las planificaciones con la intención de, posteriormente, traer para las discusiones en el gran grupo. Tanto es así que, el *Relatório de Gestão* (2008) expone que estos grupos se adoptaron como una manera de hacer el proceso de gestión más participativo y dinámico, así como complementar el reducido número de servidores de la época. Por lo tanto, se puede actuar de manera más democrática y eficiente.

También se llevó a cabo, en el inicio de las actividades de *UNIPAMPA* en 2008, los seminarios (ya mencionados) con la intención de promover la integración, la información, la formación y reflexión colectiva de los servidores (PI, 2009). Incluso, el E2 añadió que estos eventos eran presenciales para promover la socialización, para anunciar un discurso institucional para todos, por fin, para que las personas puedan percibirse, hablar, planificar e innovar. Pero, según él, eso no ocurrió mucho. La “química” entre los *campi* era una cosa difícil. Sin embargo, necesaria para que el proceso de interacción y reflexión empezara.

Es decir, “*Una pedagogía universitaria implica el establecimiento de procesos de interacción y de mediación, por el cual los profesores se van constituyendo como docentes*” (Isaia & Bolzan, 2007, p.111). En este sentido, el entrevistado dejó claro, en su informe, que la formación no se da solamente en estos encuentros. Que es necesario mantener viva la

intención de formación y con un objetivo muy fuerte.

El E1 también señaló que, la interacción y la construcción de saberes se daban en el cotidiano. En muchas reuniones locales se debatían varios temas que surgieron, como: problemas con los estudiantes, qué hacer, cómo hacer, cuándo, planificación de clases, planificación de cursos, etc. Para el entrevistado, su postura ha sido siempre de alentar los *campi* a tener patio, bancos, árboles para que las personas queden en la sombra, espacio para enamorar, y, principalmente, espacio para convivir. En su concepción, “*esta es la noción de campus universitario*”.

Por último, los datos demostraron que la Universidad, desde el principio, trabajó con GTs, en comisiones, en seminarios y encuentros presenciales. Organizó los Foros de las Áreas del Conocimiento y el Programa de Desarrollo Profesional Docente con los tres proyectos (PAAPI, PADS e ProGEn). Y, todos estos espacios, posibilitaran la integración y la construcción de los saberes docentes.

Entonces, *UNIPAMPA* en este período, estaba de acuerdo a lo sugerido por Silva & Perez (2009), cuando dijo que es interesante ofrecer grupos de estudios en el ambiente de trabajo, el desarrollo de proyectos, reuniones pedagógicas, entre otras actividades. Tal práctica hace que el maestro se adapte al medio, logrando contestar más eficazmente a las demandas del mismo. Para Maciel (2009), el desarrollo de grupos, con expertos para mediar las reflexiones, podrá ayudar en la producción de la búsqueda de alternativas para la solución de los problemas. Es importante escuchar a los profesores y ayudarlos a hacer de la institución un espacio de cambios de saberes, de experiencias y reflexiones. Con este trabajo, muchas habilidades se pueden desarrollar colectivamente, incluyendo trabajar en equipo.

4.1.3.5 Trayectoria docente

Después del análisis general de los otros elementos de la categoría “Desarrollo profesional docente”, se percibió que, para *UNIPAMPA*, el profesor fue visto como un profesional que tiene una trayectoria y que se va constituyendo como docente durante la carrera profesional. Tal afirmación puede ser confirmada en el elemento 4.1.3.1 (Formación docente), por ejemplo.

Otra evidencia que confirmó la afirmación, fue el informe del E1, que pidió que fuesen analizados los concursos docentes en la Institución, en estos primeros años, porque, las llamadas públicas fueron muy estudiadas en la época. Y esa reflexión institucional acerca de los concursos, se justifica en Oro & Bastos (2012), porque ellos tienen razón cuando afirman

que hay una falta de protección legal que exija y fomente la formación pedagógica de los profesores universitarios. Es decir, “*Se percibe que la formación pedagógica para actuar en este nivel de educación es poco requerida o totalmente descuidada*” (pp. 2-3). Fernandes (1998) reitera la posición afirmando que la exigencia legal para la docencia se limita a la formación en el área profesional específica de actuación del docente.

Sin embargo, el E1 dijo que para los concursos de UNIPAMPA “*¡se pensó y se diferenció! Las llamadas públicas predijeron cosas especiales, [...] y siempre se pensó que ellos deberían tener capacidad de reflexionar. Los memoriales, cosas que hoy ya son más utilizadas en otras universidades. No todas utilizaban en la época. Y la idea es que ellos tenían que traer una propuesta, un proyecto de trabajo, en UNIPAMPA. Así que, por lo tanto, ellos tenían que “leer” el PI de UNIPAMPA [...]. Conocer UNIPAMPA un poco, cuál es su propuesta de trabajo para UNIPAMPA*” (E1).

Y los datos se confirmaron en el análisis de las dos primeras llamadas públicas de concurso para docentes de 2008 y 2009 (Llamada 29/2008, p.3 e 36/2009, p.3). En estos documentos está claro que la nota final del concurso se obtendría por una media de las siguientes notas: “*Nota Final de la Prueba Escrita, Nota Final de la Prueba Didáctica, Nota Final de la Prueba de Defensa del Memorial de Trayectoria Académica y Nota Final de la Prueba de Títulos*”. Así, a partir de lo anterior, se percibe que el concurso tuvo un “memorial de trayectoria académica”.

Es decir, para elaborar este documento, el candidato necesitaba realizar el método autobiográfico, que propone una reflexión sobre su trayectoria conociendo y desarrollando su propio proceso de identidad (Silva & Perez, 2009). “[...] *se estimula a pensar sobre su trayectoria como estudiante y luego como profesor, buscando sus influencias, identificando sus opciones y reflexionando acerca de ellas*” (Silva & Perez, 2009, p.19).

Así que, el maestro ya era conocido durante el concurso que estaba realizando, porque “[...] *las trayectorias personales y profesionales son factores que definen los modos de actuar del profesor, revelando sus concepciones sobre su quehacer pedagógico*” (Bolzan, 2009, pp. 133-134). También era necesario presentar una propuesta de trabajo para la Universidad. Es decir, necesitaba estar dispuesto a actuar en esta Institución educativa.

4.1.4 Consideraciones sobre la construcción de la pedagogía universitaria de UNIPAMPA en la visión de la gestión y de los documentos institucionales

Para realizar el análisis de los datos con respecto a la percepción de la gestión de UNIPAMPA y de los documentos institucionales sobre la construcción de la pedagogía universitaria en los tres primeros años de creación, se utilizó el punto 3.1.1.5 “criterios para la interpretación de los resultados”. Los resultados de los datos expresados en los documentos institucionales se presentan en la tabla 19.

Tabla 19 – Matriz de Análisis de los documentos de UNIPAMPA

Preocupación de la Institución con las categorías.	Elementos analizados	Existe	Documentos Institucionales
Formación universitaria	Formación integral del académico	Sí	X
		No	
	Enseñanza/aprendizaje; Investigación y Extensión	Sí	X
		No	
	Relación profesor/alumno	Sí	X
		No	
Formación continua	Sí	X	
	No		
Desarrollo profesional docente	Formación docente	Sí	X
		No	
	Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales)	Sí	X
		No	
	Valorización profesional	Sí	X
		No	
Ambiente de trabajo propicio para interacciones docentes y construcción de saberes	Sí	X	
	No		
Trayectoria docente	Sí	X	
	No		
Organización y Evaluación Institucional	Planificación participativa con objetivos y metas definidos	Sí	X
		No	
	Evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras	Sí	X
		No	
	Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario	Sí	X
		No	

Fuente: Investigación

En este sentido, según las tablas 19 y 20, se percibe la preocupación institucional en las tres categorías de análisis. Es decir, las proposiciones del estudio se confirman, en este primer análisis, y demuestran una postura positiva de la Institución respecto al estudio. En la tabla 20 se puede observar la visión de la gestión de la Universidad sobre el tema en UNIPAMPA.

Tabla 20 – Matriz de posicionamiento de la gestión institucional sobre la construcción de la pedagogía universitaria en UNIPAMPA.

Preocupación de la Institución con las categorías.	Elementos analizados	Existe	Visión de la gestión de la Universidad	
Formación universitaria	Formación integral del académico	Sí	X	
		No		
		No sé		
	Enseñanza/aprendizaje; Extensión	Investigación y	Sí	X
			No	
			No sé	
	Relación profesor/alumno	Sí	X	
		No		
		No sé		
	Formación continua	Sí	X	
		No		
		No sé		
Desarrollo profesional docente	Formación docente	Sí	X	
		No		
		No sé		
	Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales)	Sí	X	
		No		
		No sé		
	Valoración profesional	Sí	X	
		No		
		No sé		
	Ambiente de trabajo propicio para interacciones docentes y construcción de saberes	Sí	X	
		No		
		No sé		
	Trayectoria docente	Sí	X	
		No		
		No sé		
Organización y Evaluación Institucional	Planificación participativa con objetivos y metas definidos	Sí	X	
		No		
		No sé		
	Evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras	Sí	X	
		No		
		No sé		
	Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario	Sí	X	
		No		
		No sé		

Fuente: Investigación

Y, para complementar la presentación de los datos de las entrevistas de la gestión institucional, se decidió presentar la frecuencia de palabras utilizadas por los entrevistados, que se obtuvo a través de una herramienta específica de Nvivo 10. Tratamos de saber cuáles las palabras que más describen la posición de los entrevistados sobre la investigación. Para esta actividad, se consideró como criterio, la investigación de palabras con un mínimo de seis caracteres.

La evaluación del proceso se realizó de manera continua. Uno de los indicios de que la planificación había dado cierto o no, era la aprobación de los proyectos institucionales, así como las discusiones que se daban en las reuniones de trabajo. La planificación estratégica, junto con la autoevaluación de los cursos de grado y la estructuración de la *Comissão Própria de Avaliação*, también ejercen función de monitoreo de los procesos. Se debe tener en cuenta que *UNIPAMPA* se ha preocupado con la formación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica cuando creó la CAP, en la estructura organizacional.

En cuanto a la formación de los académicos, la propuesta era de desarrollar de una manera más amplia (integral). En este sentido, la prioridad fue no sólo de la enseñanza, pero la enseñanza aprendizaje, seguido por la investigación y la extensión. Se esperaba que la relación profesor/alumno era de respeto, aproximación y construcción del conocimiento. Y que al alumno se pudiera ver como un sujeto del proceso con una percepción de trayectoria de formación.

La preocupación con el desarrollo profesional docente fue identificada por la concepción de formación docente y la percepción de que el profesor tiene una trayectoria. Es decir, *UNIPAMPA* entiende que los profesores necesitaban de saberes de la docencia para trabajar en la educación superior. Y, estos saberes, además de los específicos, incluyen los pedagógicos y los generales. Por lo tanto, hubo una valoración profesional explícita, tanto en este sentido, como en la preocupación con la formación continua de los profesores, a través de la oferta de un entorno propicio para interacciones docentes y construcción de saberes. También se ha dedicado, en la Gestión de Personal, a los procesos de progresión en la carrera.

En el análisis del discurso, se observó que, durante las entrevistas, había una sensación de satisfacción, orgullo, alegría y nostalgia por parte de los entrevistados. Expresaron gran satisfacción en poder contar la historia de la construcción de la pedagogía universitaria de *UNIPAMPA*, en estos tres primeros años de creación. Señalaron como aspectos relevantes; el Proyecto innovador de la Institución; el Consejo Universitario Itinerante en todos los *campi*; la participación de las personas; los Foros de las Áreas del Conocimiento; la concepción de universidad, la estructura organizativa; el trabajo con la inclusión, los cursos innovadores y los proyectos especiales importantes.

Como preocupaciones y dificultades, se señalaron: algunos problemas con servidores y alumnos; la organización de un Comité de Ética; la construcción de un ambiente de trabajo académico, administrativo y de apoyo al estudiante y al docente; la imagen institucional, es decir, dar a conocer *UNIPAMPA* y acreditarla en la comunidad; la postura tradicional de algunos servidores; la creación de la singularidad institucional; el trabajo con la cuestión de la

regionalidad; la fijación de los servidores en la región; la infraestructura, obras, escasez de mano de obra y materiales; viviendas (ciudades sin estructura para abrigar una universidad) e internet. En este sentido, también se destaca la creación de una gran Universidad (diez *campi*) con dos tutores distintos y la elaboración de la concepción de la Universidad en su ejecución.

4.2 PERCEPCIÓN DE LOS PRIMEROS PROFESORES DEL *CAMPUS* SANTANA DO LIVRAMENTO EN CUANTO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Se entrevistaron nueve (9) profesores. Tres entraron en 2006 (primeros docentes – E2, E4 y E5), período en que la Universidad estaba bajo la tutoría de UFSM y de UFPel. Tres ingresaron en 2008 (E6, E7 y E8), en los primeros concursos hechos por *UNIPAMPA* autónoma, y tres docentes que empezaron sus trabajos en 2009 (E9, E10 y E11). El contacto para marcar la recogida de datos se dio por correo electrónico y por teléfono. Siete entrevistas fueron “cara a cara”, una fue “mediada por correo electrónico” y otra por “*skipe*”. Todas realizadas en el período entre agosto y octubre (2015). Seis de ellas se llevaron a cabo en las instalaciones de *UNIPAMPA*, una en la residencia del entrevistador y, las otras dos, en la distancia. La duración fue de aproximadamente cincuenta minutos cada una.

4.2.1 Categoría “Formación universitaria”

4.2.1.1 Formación integral del estudiante

En este elemento, se analizó las respuestas de los profesores, en referencia a los cuestionamientos acerca de la preocupación Institucional con la formación de un perfil específico de egreso y con la formación integral de los estudiantes. Los datos demuestran que los profesores eran conscientes de que había un perfil de alumno deseado institucionalmente. Así que, seis (6) de los encuestados participaron, en aquel período, de discusiones sobre el tema. Cuatro (4) mencionaron que esta definición se realizó en uno de los seminarios de formación docente, que ellos asistieron (E4, E5, E6, E11). Otro discutió el tema en los grupos de Planificación Estratégica de la Universidad (E7) y otro, en las actividades del PDI (E8).

En este sentido, hay una confirmación de los datos que ya se han expuesto en el ítem 4.1, sobre el asunto. El E5 recordó de una de las dinámicas: “*encuentro en Livramento donde nos dividieron por áreas y cada área, después de un tiempo de reunión, tuvo que presentar el*

perfil del egreso. Y a partir de ahí, entonces, se hizo una discusión entre todos, a partir del perfil del egreso de cada área hasta llegar en el perfil del egreso de UNIPAMPA. Que fue aquel primer perfil del egreso que estaba en todos los documentos institucionales”.

Para complementar, el E4 informó que esta actividad fue mediada por una excelente profesional, que transitó por el Régimen Militar en experiencias pedagógicas, la profesora Maria Isabel da Cunha. Para el entrevistado, *“el perfil era muy bien construido, implicando debate de todos los docentes que fueron convocados, con pagada de diarias, necesitaban dirigirse al lugar del encuentro, que demuestra la seriedad del Equipo de Gestión de Transición, de la época, con este tema. A pesar de que sólo hubo dos encuentros para eso, y que el mayor se dio en Bagé RS, creo que estaba bien elaborado. En mi punto de vista el perfil estaba muy bueno [...]. Deberíamos centrarnos más en él”.*

Pero, el E6 dijo que hubo más de un seminario de discusión sobre el tema y que la controversia era siempre la misma. Un *“perfil amplio que para algunas áreas no dice nada, para otras áreas dice algo. Queremos crear el mejor profesional del mundo, pero no tenemos suficientes herramientas para hacerlo. Recuerdo que la mayor discusión fue esa”.* Sin embargo, el perfil tenía que ser cerrado por una disposición de tiempo, tenía que estar listo en aquel seminario de capacitación. Y las discusiones se terminaron allá.

En este sentido, el E7 informó que *“en aquellos primeros años aquí, hicimos toda una discusión de planificación estratégica de la Institución. Y, en este proceso, nos volvemos a discutir el perfil del egreso y el papel de la Universidad”.* Incluso, el entrevistado dijo que, en este proceso, se hizo un trabajo de comprensión de cada palabra del perfil del egreso de UNIPAMPA. *“Es decir, cuando se habla de desarrollo regional, ¿qué desarrollo es este? Cuando se habla en alumno plural, ¿qué pluralidad es esa? [...] Y entonces el bueno es el siguiente: es una construcción de significado colectivo en aquel momento de la historia de la Institución. De la propia Institución cuestionarse ‘bueno, si este es el perfil, será que tenemos todos la misma comprensión de lo que eso significa y de cómo él tiene que permear nuestro hacer del día a día’. Así que, en este momento de discusión [...] pasamos por este papel también de significar, y ahí no es un (re)significar, es significar mismo cada uno de los conceptos que era parte del proyecto de Universidad”.*

En este contexto, se verificó que los profesores sabían que la Universidad ansiaba a la formación integral de los estudiantes. Se puede confirmar lo anterior, en las afirmativas de los entrevistados: *“preocupación era más completa, formación integral”* (E6), *“[...] una visión de la rectoría, que entonces sí, tenía una preocupación más amplia del conocimiento y de la formación del alumno. Del aspecto cultural y social y etc. [...] Tanto es así que las personas*

decían ‘el Curso de Administración no puede tener sólo administradores, debe tener filósofos, debe tener sociólogos para enseñar al alumno cómo pensar, para enseñar el alumno a contextualizar sus necesidades’ (E5), “una formación así, bien generalista, humanista” (E9).

“[...] recuerdo así de algo en el sentido de lo que sería una educación integral” (E3), “[...] lo leí, vi esto dicho, si nosotros leímos, todos tienen eso[...] esa visión humanista, esa asociación enseñanza, investigación y extensión siempre muy presente” (E11), “[...] la cuestión de un individuo más crítico, de un individuo más observador, de un individuo más preocupado y un poco en la señalización de fijación del individuo en la región [...], un alumno ético, reflexivo, que piensa en la región de manera diferenciada. Tiene otra visión de la región y que puede intervenir y contribuir a su desarrollo” (E8).

Sin embargo, a pesar del conocimiento sobre el asunto, ningún profesor podía ver esta planificación en la práctica del *Campus*, en aquel período. La afirmativa es explícita al hablar con algunos de los entrevistados: “[...] la respuesta es sí. Pero de lejos tuvo lugar en nuestras prácticas” (E4), “varias buenas intenciones para registrar en documentos, pero en la práctica no, no logré percibir” (E3), “en la práctica no [...] Me parece que no se aplicaba lo que el documento proyectaba” (E10), “entre escribir algo y poner en práctica tiene una distancia” (E11).

Para el entrevistado, “es mucho del profesor, realizar esta [...]”. El problema es que, de acuerdo al E6, los profesores no sabían y todavía no saben, la forma de lograr el objetivo propuesto en el documento. El informe demuestra que se trataba de un proceso complejo, y los profesionales no estaban seguros de lo que era la formación integral y cómo se daba el trabajo con los alumnos para lograrla. Sobre el asunto, el E8 dijo que, siendo el estudiante un ser integral, debería ser formado considerando esta característica. Pero, dijo que, lamentablemente, esa no es una preocupación de los profesionales que actúan en los salones de clase de las universidades. Dijo que suele trabajar valores en clase, pero porque su disciplina es favorable a eso. Sin embargo, cuando no es parte del contenido programático, es difícil del profesor entender el proceso. Mismo con apego a los valores como: enseñar el alumno a ser fuerte, por ejemplo.

En este sentido, Oliveira (2006 - *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*, pp.361-362) expone que el profesor es un “*formador cultural*”. Por lo tanto, la docencia necesita asumir una dimensión más amplia, no sólo funcionalista (formar para el mercado de trabajo). Es decir, los profesores forman personas a partir de concepciones, valores, creencias, representaciones, que están expuestas en su postura profesional/personal. “*Nuestras concepciones éticas y estéticas son contenidos formativos*”. Masetto (1998a) complementa lo

anterior: *“La democracia, la participación en la sociedad, el compromiso con su evolución, la ubicación en el tiempo y el espacio de su civilización, ética en sus concepciones más amplias (tanto en cuanto a valores personales como profesionales, grupales y políticos). Además, también se necesita el desarrollo de habilidades y competencias [...]”* (Masetto, 1998a, p. 16).

Pero, una cosa que parecía estar muy clara para los profesores del *Campus*, en este período, fue la cuestión de trabajar la regionalidad. Las otras intenciones estaban todavía muy oscuras. Es decir, *“nuestro perfil de egreso es muy amplio. Habla en profesional, humanista, generalista. Nadie puede trabajar, al menos así, en mi visión, no puedo trabajar con todo aquello dentro del salón de clase, y yo soy parte de un curso que viene de las Ciencias Sociales Aplicadas. Así, me pregunto si el personal de las Exactas está tratando de insertar eso en el aula”* (E6).

El entrevistado atribuyó esa dificultad que se enfrentó, a la falta de formación pedagógica de los profesores, es decir, en la deficiencia de formación docente del posgrado. Y, él no está mal, porque *“El profesorado todavía es seleccionado entre profesionales de los cuales se requiere una maestría o un doctorado, que los hacen más competentes en la comunicación del conocimiento”* (Masetto, 2003, p. 37). Y, *“Los programas de posgrado, en general, tienden [...] a reproducir y perpetuar la creencia de que para ser profesor se necesita sólo conocer bien determinado contenido o, en el caso de la educación superior, ser un buen investigador”* (Silva & Monteiro, 2015, ¶ 5). Sin embargo, esto no es un problema específico de UNIPAMPA, pero de todo el sistema porque *“se percibe que la formación pedagógica para actuar en este nivel de educación es poco requerida o completamente descuidada”* (Oro & Bastos, 2012, pp. 2-3).

Ya el E4, argumentó que una de las obstaculizaciones del profesor “abrazar” el Proyecto Institucional y la Universidad, fue que muchos de ellos *“vinieron de espaldas para el Campus”*. Explicando mejor, vinieron a la región pensando en volver, lo antes posible, para sus orígenes. Así, para este entrevistado, los profesores *“no irían comprometerse con la formación integral del alumno en Livramento. La prueba es que, entre los muchos profesores que han pasado por el campus en 2008, 2009 y 2010, la mayoría se fue”*.

Acerca de la planificación del currículo para la formación de los estudiantes, de acuerdo al E3, para planificar el Curso se trató de seguir lo que exigían las Directrices Curriculares de Administración. Es decir, en estas orientaciones hay una caracterización de perfil, competencias, habilidades para profesionales formados en el área. Y, los profesores buscaban seguirla con el fin de poseer la acreditación del Curso, y una buena evaluación del

mismo. Refiriéndose a lo dicho, Almeida & Pimenta (2009) afirman que, *“En la sociedad contemporánea, la enseñanza de graduación está fuertemente sometida a la lógica del mercado y del consumo [...] Una gran planta de producción donde los estudiantes son considerados sólo como enlaces del sistema [...]”* (p. 17).

Por lo tanto, los profesores comentaron que, en realidad, había una gran preocupación con los contenidos relacionados al Curso (E5, E3). *“Me parece que está muy relacionado a los contenidos de cada disciplina. Era muy aislado, cada uno en su disciplina, pocos trabajos interdisciplinarios o casi nada de trabajos interdisciplinarios y cada uno haciendo su disciplina con su contenido”* (E10), *“creo que las personas todavía son muy individualistas”* (E9). En otras palabras: *“cuando se llega a un salón de clases, el objetivo se centra en su disciplina, la preocupación es cumplir los componentes, el contenido mínimo de tu disciplina. Aunque, ya sabes que el alumno necesita tener todo un conjunto de formación, un conjunto de competencias, un conjunto de habilidades para conseguir y alcanzar los objetivos de este título que están recibiendo”* (E9).

Esto es, culturalmente, esa postura se adopta en la institución de educación superior y es difícil de cambiarla. *“[...] las disciplinas son al máximo conteudísticas [...] con poca apertura para otras áreas del conocimiento, casi ninguna para la interdisciplinariedad o para los temas transversales [...]”* (Masetto, 2003, pp. 36-37). *“[...] los estudiantes memorizan una cohorte de datos que a la postre le sirven de muy poco cuando se trata de resolver problemas de envergadura con verdadera imaginación”* (Menin, 2006, p. 22).

Terminando el elemento, los datos demuestran que los profesores sabían de la existencia de un perfil de egreso de la Universidad (de formación integral de los alumnos), incluso gran parte tuvo oportunidad de participar de discusiones sobre el asunto, en aquel período. Sin embargo, en la práctica del salón de clase, lo que fue planificado no solía ocurrir. Y, uno de los motivos, era la falta de formación docente para la docencia superior.

4.2.1.2 Enseñanza/aprendizaje, Investigación y Extensión

Los datos mostraron que la mayoría de los docentes se dio cuenta que UNIPAMPA presentó preocupación con la enseñanza, con la investigación y con la extensión, en el período analizado. Sin embargo, se hicieron algunas consideraciones, porque a pesar de la intención ser buena, todavía se enfrentaban muchas dificultades en esta tríada, debido al período de implantación. Es decir, era una construcción que ocurrió, poco a poco, y consolidando los procesos con el tiempo. A lo largo del texto, para presentar el elemento, se consideró

necesario hablar un poco, inicialmente, acerca de la preocupación de la Universidad con la enseñanza, en aquel período. En la secuencia, se presenta la enseñanza, la investigación y la extensión en conjunto.

En la percepción del E5, la visión de enseñanza en la Universidad, estaba centrada a la integración de las áreas. Es decir, había un incentivo de la gestión de la época, en la promoción de encuentros para *“hacer un intercambio de contenidos, del Proyecto Pedagógico de los Cursos e incluso entre los profesores”*, así como para que ocurra, en la Institución, la movilidad académica. Se creía, en aquel período, que la Universidad buscaría attingir la integración entre los cursos y los *campi*.

Se comento también, en los informes, que había una preocupación en seguir un estudiante que era diferente, *“que necesitaba de mucha ayuda”* (E7), que estaba en una región históricamente reprimida y que no tenía oportunidades de ingresar a la Universidad. Alumnos que presentaban deficiencias en su formación (E7), *“mucho tiempo lejos de la escuela. Teníamos esta característica, del alumno más maduro”* (E7), trabajadores (E9). *“Así que, se tenía esa necesidad de mostrar los caminos”* (E7).

El E3 dijo que se dio cuenta, en estos primeros años, con la gestión *“pró-tempore”* que había un énfasis en el aprendizaje. No en la cuestión de la enseñanza de contenidos, pero en la preocupación con el aprendizaje de los estudiantes. *“No tanto [...] centrada en el mercado de trabajo, pero también, una visión de enseñanza centrada en la formación del conocimiento. Un poco separada de las necesidades del mercado de trabajo”* (E5). El E3 dijo que sintió diferencia de lo que había visto en otras universidades, donde lo importante era cerrar la nota, el promedio. Y, en UNIPAMPA, percibió que era diferente. Sin embargo, no pudo ver políticas que dan cuenta de que esta intención sea de la mayoría de los profesores.

Y, en este sentido, también hubo la manifestación del E4, que dijo que la visión de la gestión *“pró-tempore”* fue excelente, *“está formada por profesionales de muchos años y experiencias en este campo”*. Pero, que *“esto no fue transpuesto fácilmente para los docentes”*. Es decir, hubo varias discusiones. Un ejemplo, fue el seminario docente que ocurrió en 2009, en el que los profesores del área de las ingenierías querían retomar la discusión del “perfil del egreso” que ya estaba terminada. Para ellos, había una dificultad de entendimiento del asunto *“en mi grupo, los ingenieros cuestionaron lo ¿qué es ‘sólida formación académica generalista y humanista’? Por supuesto: ‘sólido’ para un ingeniero tiene significado muy distinto del mismo para un pedagogo”* (E4). Del mismo modo, otros conceptos y posturas parecían extraños para muchos docentes.

Y, en la continuación de lo anterior, en relación con la evaluación del aprendizaje en la

Institución: *“hubo la intención en algunas reglas. Tomar resoluciones de graduación, [...] la parte de evaluación tiene allá ‘priorizar aspectos cualitativos en lugar de los cuantitativos’. La cuestión de la recuperación del aprendizaje”* (E3). Sobre el tema, el E9 también dijo que percibió la diferencia cuando llegó a la Institución y que, desde el principio, percibió una orientación muy clara en lo que se refiere a la producción de los planes de enseñanza. Incluso, *“una cuestión que me llamó la atención fue la falta de aplicación de examen, que yo venía de un modelo privado de enseñanza que siempre tenía dos pruebas a cada dos meses en un semestre y otro examen. Y entonces aquí, la construcción fue diferente: tratar de recuperar el aprendizaje del alumno, preferiblemente a lo largo del semestre [...]”*.

Sin embargo, para el E8, los profesores tenían muchas dudas sobre este procedimiento de recuperación del aprendizaje y estas cuestiones nunca fueron aclaradas por la Institución. Los docentes no sabían si *“recuperar las notas, recuperaría enseñanza”*. Muchos recuperaban la enseñanza, pero no cambiaba la nota. Y, justificaban este procedimiento, de muchas maneras (era injusto para los otros estudiantes, los estudiantes tienen que dedicarse a lo largo del semestre, por fin [...]). Así, esa cuestión nunca ha sido aclarada por la Institución y cada uno actuaba como quería. Unos continuaban realizando los exámenes, pero con otro nombre (prueba sustitutiva). Otros no recuperaban y ni realizaban la prueba final. Por fin, eran dudas que necesitaban ser trabajadas, en aquel momento.

Así como otros temas relacionados a la enseñanza. Faltaban reuniones con este objetivo, en este período inicial, alguien que medie y oriente a los profesores. Más tarde hubo la creación de los NuDEs y la venida de los pedagogos. Pero, bien al principio, faltó pensar más en la enseñanza (E8). Los profesores sufrieron lo que Isaia (2006, p. 373) menciona en las entradas de la *Enciclopedia de Pedagogia Universitária*, como *“soledad pedagógica”*. Un *“sentimiento de desamparo de los profesores contra la falta de diálogo y de conocimientos pedagógicos compartidos para el enfrentamiento del acto educativo”*. Y, Weingartner, (2006, p. 373) complementa utilizando el término *“angustia pedagógica”* como un *“sentimiento desarrollado por los docentes, ya que se han dado cuenta de la necesidad de transformar sus prácticas, pero no saben qué camino tomar. Se sienten presionados por las exigencias en su ambiente de trabajo”*.

En este sentido, había una intención inicial de la Universidad que los primeros profesores (que habían participado de la planificación institucional) ya tenían conocimiento. Pero, con la llegada de otros profesores (a través de concurso), ese deseo de tener una enseñanza de menos contenidos y más centrada en el aprendizaje va desapareciendo porque no tuvo un acción efectiva para que el profesorado *“abrace la idea”*. *“Fue duplicando,*

triplicando el número de docentes. Y así, ¿qué sucede? Las personas vienen con la visión de otra universidad y termina reproduciendo lo que está en otra universidad” (E3).

Sobre el tema, Pimenta & Anastasiou (2002, p. 143) confirman que: *“Sin el apoyo institucional, lo que se puede ver son muchos profesores siguiendo ejemplos de las experiencias que tuvieron en sus graduaciones, creyendo en la creencia de la antigua educación superior que para ser un buen profesor en este nivel, sólo deben tener una buena comunicación y sólidos conocimientos relacionados con la disciplina que enseña”*.

Y estos datos presentados son consecuencias de lo que se ha dicho anteriormente. De la dificultad expuesta por la Gestión Institucional, de construir la concepción y los documentos institucionales, con la Universidad en funcionamiento. Un ejemplo es que CAP fue creada en abril de 2010. En este documento, ya había la primera regla académica (de marzo de 2009) que predecía la recuperación de la enseñanza a lo largo del semestre. Por lo tanto, en realidad no hubo mediación y orientación en este sentido, porque el sector de apoyo pedagógico todavía no estaba listo. Es decir, fue creado y, empezó sus trabajos, casi al fin del período analizado por esta tesis.

En cuanto a la enseñanza, a la investigación y a la extensión, en este período, los profesores afirmaron que los procesos estaban todos empezando. Los reglamentos de investigación y extensión para la realización de proyectos estaban en construcción (E6, E7), *“No había reglas”* claras (E10). Eran posteriores a las de enseñanza. Puesto que, estas eran más urgentes debido a la necesidad de la Universidad tener sus propias reglas, después de la desvinculación de las instituciones tutoras. Pero, *“la enseñanza, la investigación y la extensión ya en aquel momento eran muy pensadas, en este sentido [...], integración con las respectivas sociedades”* (E5). En este sentido, para el entrevistado, se buscaba centrar en los objetivos de la creación de UNIPAMPA, es decir, el desarrollo de la región. Por lo tanto, la intención era vincular la enseñanza a actividades que conducirían a esto (E11).

Incluso, el E11 dijo que percibió y todavía percibe, una relación muy fuerte de UNIPAMPA con la extensión. El foco era la aproximación con la realidad, que la enseñanza tenga aproximación con la realidad de la frontera. Este era el objetivo de la Universidad venir a la región. Entonces, *“me di cuenta de esta relación fuerte [...] la diferencia de otras instituciones que participé era esta inserción, por la extensión, principalmente”* (E11). Mencionó que había llamadas para PBDA, con un considerable número de vacantes, que también contemplan los profesores con maestría con becarios para trabajar y ayudar en la investigación y en la extensión.

Por lo tanto, a pesar de que los procesos estaban empezando, había la perspectiva

institucional de un comprometimiento grande de los profesores en estas actividades. Sin embargo, muchas dificultades eran visibles, en este período. Una de ellas fue el exceso de demandas para los docentes (E8, E7, E11). El equipo era muy pequeño y había mucho que hacer, para construir. Muchas cosas de la estructura institucional necesitaban empezar a funcionar y necesitaban de reglas que debían ser construidas, por los servidores que estaban actuando en el momento. Además, el profesor con mucha carga de trabajo (concursos en curso) no podía dedicarse como debería a la investigación y a la extensión, según el E7.

Entonces, se necesitaba mejorar la actuación del *campus* en relación a la investigación y la extensión. Tanto es así que, para el E10, la relación con la sociedad podría haber sido realizada con más frecuencia y fuerza (a través de la extensión), en aquel período. Pero, para el E7, el motivo era el exceso de actividades en la construcción de la Institución y la gran rotación de servidores, en el período. Aún así, muchos docentes tenían proyecto. En cuanto al número de profesores, una cantidad interesante (E3).

Y con respecto a la indivisibilidad entre enseñanza, investigación y extensión, el E9 dijo que esa era la intención institucional. Pero, que la dificultad *“es articular [...] la enseñanza con la extensión, la enseñanza con la investigación o las tres juntas ¿no? Pero teníamos la orientación siempre [...] y la tríada de una universidad son estos tres pilares. La cuestión toda es tal vez trabajar todos estos pilares dentro de tu disciplina”*. Algunos profesores afirmaron que estaban tratando de hacer en el salón de clase, pero que no sabían al cierto como se daba este proceso. Y, en relación con la enseñanza, el E6 tiende a priorizar la investigación. Ya el E11, tiende a priorizar la extensión. Eso demuestra también, que algunos profesores tienen afinidades con un de los elementos de la tríada. Incluso, afirmaron que creen que los colegas profesores también tienen dudas sobre el tema. Como integrar enseñanza, investigación y extensión. Eso está claro en el habla del E3: *“en verdad mucha gente, tal vez, ni sepa cómo hacer, cómo es que se trabaja la inseparabilidad”*.

También hubo el levantamiento del E3, que se sorprendió con la postura Institucional de, en la estructura de *UNIPAMPA*, separar en comisiones y pro-rectoría (de enseñanza, de investigación y de extensión) algo que debería ser inseparable. Es decir, si el objetivo es trabajar juntos, los tres pilares de la educación superior, ¿porqué se separan en los órganos superiores? El profesor está con la responsabilidad de realizar la inseparabilidad. Sin embargo, ¿no puede llevar a cabo! O no sabe hacerlo, como se mencionó anteriormente. Así, *“si en la estructura ya tiene una estructura con organigrama así, ya se organiza la Universidad con comisiones distintas, ¿cuándo se va a discutir eso?”*.

Para finalizar el análisis del elemento, se concluye que, había una postura institucional

que se estaba construyendo con participación democrática, en este período. Y en esta postura había una preocupación con la enseñanza, la investigación y la extensión de una manera inseparable. Sin embargo, con la entrada de nuevos profesores cada vez más común, las concepciones empezaron a ser cuestionadas y no internalizadas. Con la Institución en construcción, algunos procesos y organizaciones tardaron en ser efectuados. En este sentido, el apoyo pedagógico, la mediación y la comprensión de los procesos fueron perjudicados. Un ejemplo, fue la falta de información y apoyo a los docentes, en las cuestiones de enseñanza y en los procesos de evaluación del aprendizaje, así como en el trabajo inseparable entre enseñanza, investigación y extensión.

4.2.1.3 Relación profesor/alumno

En la percepción de la mayoría de los entrevistados, había una preocupación institucional con la relación profesor y alumno. Tanto es así que, el E6 dijo que no olvida las afirmaciones de la gestión en la época: *“Nunca olvidaré la expresión [...] ‘encantar a los alumnos’. Y nosotros siempre seguimos preguntándonos ¿verdad? ¿Qué es el encantar a los alumnos? Creo que se espera un profesor diferente en UNIPAMPA. Se esperaba en la época y todavía están esperando”*. Un profesor que da cuenta de los desafíos de la Universidad, sobre todo mientras ella se estaba construyendo. Tanto es así que, en la visión del entrevistado, la Institución esperaba del profesor que *“este maestro se caracterice por una formación completa, en la docencia y en la pedagogía universitaria, pero gran parte de nosotros llegó sin esa formación”* (E6). Ya, para el E7, lo que se espera de un profesor no era muy claro en la época. Para él, la preocupación inicial de la Universidad era tener profesor. *“Por supuesto, después que el profesor está aquí, que va al salón de clase, las otras preocupaciones surgen. Porque entonces se empieza a calificarlo”*.

Pero la intención Institucional referente a los profesores, estaba clara en los primeros seminarios, cuando se definió, colectivamente, el “perfil del docente” de la Universidad. Después de este evento, ya se podía decir que *“teníamos una visión/norte/dirección/Plan Institucional. Sin embargo, no percibí la mayoría de los colegas aplicando esta Visión”* (E4). Sobre el tema, de todos los entrevistados, solamente dos (E4, E11) comentaron que UNIPAMPA tenía un perfil de docente. Se percibe que los otros señalaron sus percepciones, pero no han comentado y no hicieron mención de saber de la existencia de este perfil.

Aún sin los comentarios sobre lo que estaba explícito en el PI (2009), lo que fue expuesto, por la mayoría de los entrevistados, fue que la Universidad esperaba un profesor

diferente (E5). Que se donase para involucrar a los alumnos, que tenían el acceso a la enseñanza superior como algo remoto y que se hizo realidad en poco tiempo. Así que, era un proceso de cambio y adaptación tanto para el alumno, como para el profesor (E10). Él tenía que promover la inclusión de estos alumnos de la región. Necesitaba ser un profesor mientras anhelaba un alumno ejemplar, también recibía, daba la bienvenida y ayudaba el alumno que no estaba siguiendo el proceso. Buscando su éxito en la Universidad (E8). *“Incluso, en las capacitaciones que se llevaban a cabo era muy comentado y bien hablado”* (E5). Se esperaba del profesor un profesional interesado, involucrado, que le gusta lo que hace, que no venga a la Institución solamente para cumplir su carga de trabajo en el salón de clase, pero que se comprometa en todas las actividades (enseñanza, investigación y extensión) e incluso, en las de gestión (E9).

Sin embargo, para el entrevistado E3, la realidad demostraba que los profesores presentaban posturas heterogéneas. Cada uno con sus convicciones. Había docentes más orientadores, otros más investigadores. También tenía los *“clasistas”* y *“contenidistas”*. Y también algunos con actitud paternalista. Y, para el entrevistado, institucionalmente, no se tenía orientación para armonizar esta situación. Es decir, se entiende que, muchos profesores no conocían la propuesta institucional, porque en ella se expone la Concepción de Universidad (perfil de profesor, de egreso [...]). Sobre eso, el E8 comentó que: *“tengo la impresión que el profesor, en especial de UNIPAMPA, [...] no conoce a la realidad de UNIPAMPA, el PDI [...] y él debe conocer [...] donde está impartiendo clases. [...] eso es extremadamente importante [...] Claro que un adulto no cambia de una hora para otra”*. Maciel (2009, p. 68) dice que: *“se necesita motivación y disposición del profesorado [...] para asumir un proceso de (trans) formación, que desencadenará la producción de un conocimiento emancipatorio, abriendo espacios al diálogo y a la participación”*. En realidad, *“nadie cambia de día a día. La adquisición de conocimientos debe ocurrir de manera interactiva, con reflexiones sobre situaciones prácticas”* (Imbernón, 2005, p.16).

La justificativa que el E11 da para este caso es que, en la época, se tenía una rectoría muy experimentada y bien instruida. Como resultado, los planes eran muy bien elaborados, muy bien escritos, con una preocupación pedagógica. Y, eso fue muy importante. Pero, hubo fallas en la internalización, por parte de los docentes, porque había dificultades en la comprensión, especialmente, de los profesores nuevos que entraron en los *campus*.

En cuanto a la relación interpersonal entre profesor y alumno, fue considerada buena y muy cerca, para todos los docentes. Los argumentos de los profesores para esta buena relación, eran varios: buena acogida de los estudiantes (E6), primeras turmas (E3), respeto,

valoración y admiración (por parte de los alumnos), por el profesor y por los procesos (E11), grande número de alumnos de la ciudad, *Campus* pequeño, número reducido de turmas, de profesores y de alumnos (E10, E7). “*Por lo tanto, la relación iba más allá del campus*” (E7). Hoy, con el crecimiento de la Institución, la relación no tiene la misma dinámica de aquella época, de acuerdo con el entrevistado.

Se consideró que los estudiantes demostraban un sentimiento de valoración por la enseñanza que tenía, alumnos más comprometidos con la Universidad. “*Parece que la cualidad del alumno en aquella época era mejor y eso de una manera comprometía más el profesor*” (E5). Pero, el entrevistado no supo decir si eso se daba por una cuestión tecnológica de la época (no se tiene los mismos recursos de hoy), si eran los alumnos de la región valorando la oportunidad que no tuvieron en el pasado. O si, la situación de construcción de la Universidad hizo que la gente se sintiera más comprometida. Porque “*la cosa era más aficionada. Era más ‘con amor’, como se dice. Se hacía más cosas por los alumnos y los alumnos también, por otro lado, retribuían mejor a los profesores*” (E5).

Sobre la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje era una relación de dependencia (E9). Los alumnos eran más acomodados, no les gustaba participar, eran retraídos. En verdad, el estudiante que teníamos, en el período, era aquel que esperaba una universidad pública para realizar un curso superior, obtener formación para entrar en el mercado de trabajo, crecer profesionalmente o realizar concurso público (E6). Demostraban falta de autonomía, eran más pacíficos, humildes (E11). Como muchos no eran alumnos que se dedicaban solamente a los estudios, ellos esperaban y prefieren recibir las informaciones que trabajar con ellas (E10).

Sobre el tema, el E3 dijo que le gustaría, tanto en la época como ahora, que los alumnos tuvieran más pro actividad. Y, no sean simplemente, reaccionando a los que ocurría. Que llegasen a la clase con el capítulo estudiado. Que no dejen para estudiar solamente en la semana de la prueba. Que se dediquen más y demuestren más madurez o conciencia del espacio que ocupan. Esta postura demuestra que “*La metodología se centra casi exclusivamente en [...] (clases expositivas), [...] Predominio de un programa que se debe cumplir. La evaluación es utilizada como comprobación de lo que se asimiló del curso, a través de pruebas tradicionales y notas de clasificación y comprobación o no*” (Masetto, 2003, pp. 36-37).

En este contexto, hubo un desahogo del E8. Él cree que se debería tener una mayor valoración del espacio de la Universidad en una región de economía reprimida como esa. Una Institución de calidad, con buenas condiciones de oferta y un buen nivel de profesores. Se esperaba de los alumnos más comprometimiento, que sean más cuestionadores, sin faltar a las

clases y que aprovecharan las oportunidades que surgen. Informó que los estudiantes, muchas veces frustran y desmotivan a los docentes en el momento que faltan a las clases, hablan durante las explicaciones y actividades, consultan a los teléfonos y entregan los trabajos, sin al menos haber hecho una lectura de los mismos.

Sin embargo, para el E11, los estudiantes tenían potencial. *“Yo siempre veo el estudiante como una posibilidad, como un potencial futuro. Claro que, unos van a tener más, otros menos. Pero, siempre veo posibilidad de crecimiento y se ve mucho de eso, personas que vienen de una manera y salen bien diferentes. Creo que todos salen diferentes”*. Y, así, hay una espera natural, por parte de los alumnos, especialmente aquellos que trabajan durante el día y estudian por la noche. El profesor acaba asumiendo un papel de transmisor y el alumno de receptor (E10, E6). Incluso, estaban acostumbrados a pedir *“profesor un resumen”* (E9).

Para Menin (2006, p.22) *“Esta forma de acumulación memorística ya no va con esta época de cambios acelerados y radicales donde la tecnología se ha constituido en un auténtico desafío para la enseñanza superior y el desempeño del oficio”*. Pero, cuanto más *“masticado”* se ofrece el contenido, mejor. *“Así que, en realidad deberíamos estimular a otras formas de clase, que el alumno pueda, por decirlo así, buscar aprender por su propia voluntad”* (E9).

Y el posicionamiento del entrevistado está cierto, porque según la Concepción de la Universidad, UNIPAMPA no puede *“ser un espacio puramente reproductivo del conocimiento acumulado por la humanidad, ni el estudiante ser tomado como un receptor pasivo de estos saberes [...] El conocimiento se convierte en un proceso y no un producto”*. En este sentido, la Universidad tiene como objetivo *“formar sujetos de la propia historia”* (PI, 2009, p. 9-10).

Entonces, de acuerdo con las respuestas, había una preocupación de la Universidad en la relación profesor y alumno. Pero, se percibe que los datos presentados no están en completa conexión con el Proyecto Institucional, es decir, la relación profesor alumno debe ser repensada para dar cuenta de la propuesta institucional. Es necesario que los docentes conozcan, reflexionen e interioricen las propuestas de la Universidad, y tengan momentos de formación pedagógica en la Institución. Por lo tanto, es importante la construcción colectiva del documento, porque ayuda a superar la inercia y la resistencia al cambio, el individualismo, el aislamiento y pone los involucrados en la responsabilidad de hacer realidad lo planificado (Masetto, 2003). Se necesita una *“práctica pedagógica que materialice a los procesos”* (p.10). Siendo así, es esencial repensar la práctica pedagógica y seguir al profesor en sus

actividades de docencia (Broilo, 2005), que sin seguimiento y apoyo, se sienten abandonados en el proceso (Isaia, 2006 – *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*).

4.2.1.4 Formación continua

Sobre la intención de la Universidad para formar un estudiante con percepción de formación continua, la mayoría de los profesores confirma esta perspectiva. Mismo porque, la Concepción de Universidad requiere esa postura. Así, la mayoría de los entrevistados cree que esa concepción se ha desarrollado en los discursos del salón de clase. Especialmente, porque *“el ser humano es un ser en construcción”* (E8). *“El mundo moderno, contemporáneo requiere muchas especialidades, ‘N’ habilidades que una mera formación de graduación no logra alcanzar. Por ser generalista, humanista se tiene una visión del todo, del contenido de aquella área, pero si voy a actuar en un ‘sector x’, necesito de otros conocimientos, o conocimientos más específicos y profundos [...]”* (E9). Así que, el mundo de hoy exige que los estudiantes se formen con esta percepción: *“los alumnos que seguí en la salida de aquí, todos ellos muy conscientes que el título de graduación no significa el fin, por el contrario, significa un comienzo de un nuevo camino”* (E7).

Pero, también se tenía estudiantes que llegaban a la educación superior con su proyecto de vida organizado. Buscaban un diploma *“para garantizar la vida”*. Esto es más difícil, *“porque a veces las personas vienen con una opinión formada”* (E6). Sin embargo, se tenía dos perfiles de alumnos. Algunos salieron creyendo que estaban cien por ciento listos. Pero, eso se daba mucho más por la personalidad de la persona que por la formación de la Universidad (E3, E6). Pero, a pesar de haber los dos perfiles, los entrevistados creen que la mayoría de los alumnos salió con la percepción de que necesitan seguir la formación.

Ahora, el E4 llamó la atención para el hecho de que los egresos de *UNIPAMPA*, en la ciudad, no ocupan posiciones importantes, no empiezan proyectos y no se destacan en puestos de confianza que ejercen en el Ayuntamiento de la ciudad, por ejemplo. Hay comentarios, incluso, del E9 de que algunos profesores estaban desmotivados de ver sus alumnos egresos en los mismos trabajos que hacían antes de entrar en la graduación. Hay casos de estudiantes que siguen o están trabajando en cajas de supermercado, salón de belleza, etc.

Por último, el entrevistado E4 cree que a los diez años de *UNIPAMPA* sería necesario reflejar acerca de la actuación de la Universidad en la formación de los estudiantes y en la perspectiva de vida de ellos. Sin embargo, se necesita que esa reflexión considere que esta formación va más allá de la capacitación profesional (Sobrinho, 2009).

4.2.2 Categoría “Desarrollo profesional docente”

4.2.2.1 Formación docente

La mayoría de los entrevistados cree que la Universidad se preocupó con el desarrollo profesional de los docentes de la Institución. Incluso, también demostró preocupación con la formación de profesores para la Educación Básica, cuando planificaba que en cada *campus* se ofertaría un curso de profesorado. Estos datos se comentaron por el E9: *“tenía un plan de desarrollo estratégico [...], en la primera gestión de la Universidad que [...] previa, el mínimo, 5 cursos por campus para mantenerse y 1 profesorado. [...] Eso se perdió, más tarde, con el cambio de gestión y no se tiene más quienes levanta esta bandera”*.

Según los informes se identificaron por los entrevistados, como formaciones docentes, los encuentros de profesores, los Foros de Áreas del Conocimiento, las capacitaciones de coordinadores (que, en este período, estaban siempre tumultuados, con muchas atribuciones y tenían dificultades en participar de estas formaciones – E11), cursos del NUDEPE (tanto para docentes como para técnicos – E8 y E11) y reuniones. La creación del NuDE, en los *campi*, también era una forma de materializar la preocupación institucional con la formación docente (E3, E8, E11).

Pero, los primeros encuentros (seminarios de formación docente) eran mucho más un proceso de construcción de cuestiones universitarias relacionadas al Plan Institucional que de formación (E6). Para el entrevistado, había más buena voluntad de la Institución, que de interés por parte del profesorado. Estos encuentros (3 ó 4 días), parecía ser el momento para reunir los diez *campi* en un mismo lugar, proporcionar que las personas se conozcan (E7). Pero, para algunos, fue considerado como obligación, “un castigo” (E6). *“Todos reunidos discutiendo las mismas cosas, y luego los intereses de las distintas áreas son diferentes”* (E6). Se gastaron recursos en este tipo de formación, porque necesitaba la movilidad de los servidores. Y faltaba la continuidad, según el E11. Por último, el seminario cambió en los últimos años debido a las críticas que existieron (E6).

Lo interesante es que el E7 dijo que los profesores, del área del *Campus*, no les gustaban y todavía no les gusta, los cursos centrados en el área de los profesorado o pedagogía *“la gente huye, sabes, [...] cree que es una tontería”*. Muchos no tenían interés (E6). Por esta razón, el E7 no supo decir si las actividades de formación fueron efectivas. Porque, muchas veces, el profesor está asistiendo a una conferencia *“pero entra por un oído y*

sale por el otro y el cambio en la práctica no sucede. Por otro lado, a veces, en una charla de café [...] se ve una experiencia buena de tu colega, eso te interesa y es lo suficiente para que puedas cuestionarse y cambiar su práctica”.

Además, para los entrevistados, a pesar de tener estas actividades, ellas fueron muy aisladas (E10, E4). Es decir, no fueron suficientes para cubrir la deficiencia de formación, que debería haber sucedido en los cursos de posgrado (E4, E6, E10). Para el E6, *“la mayoría de nosotros llegamos sin esa formación. Y en los primeros años no recibimos base suficiente para eso”*. El entrevistado dijo que no tuvo formación para la docencia, ni en la maestría ni en el doctorado. Lo que existió fue las prácticas docentes, que se caracterizaron por un par de horas de clase que *“se llega, se inventa algo, del tema que el profesor pidió y listo. Así que, llegué bien en paracaídas”* (E6).

El entrevistado E4 complementa diciendo que *“Los cursos de maestría académica no da el soporte para el joven maestro entrar en el salón de clase, establecer una relación con el alumno y, por lo tanto, con la comunidad”*. Proporcionan dominio en un área del conocimiento y habilidad en investigación. Pero, ¿esto es suficiente para afirmar que el posgrado forma al docente de educación superior? (Masetto, 2003).

Sobre el tema, también hubo manifestaciones del E10 *“me parece que la falla es en los programas de posgrado”*. Y el E11, dijo que, en las áreas que no son de la educación, no existe formación para la docencia *“se carece de cursos en nuestra área. A lo sumo lo que existe es Didáctica de la Educación Superior, una disciplina de 30h. Muchos no tienen. Quiero decir, lo hace Administración, y nunca tuvo nada de Pedagogía. Hace un posgrado, nunca tuvo nada de enseñanza, de todos modos. Y, a veces, haces una maestría y un doctorado y no tienes nada. Y entonces se propone a enseñar. Y luego se inspira en los profesores que tuvo, que pueden haber sido buenos como pueden haber sido pésimos [...]. Y, te vas a replicar cosas que no sabes si están ciertas o erradas*. En este sentido Sobrinho (1998) confirma lo anterior diciendo que, salvo en la educación, parece no haber en los otros programas una preocupación con la formación de profesores.

Sobre la base de lo que se presentó, se percibe la conciencia de los entrevistados, de que la docencia requiere formación específica. Sin embargo, de acuerdo a Silva & Perez (2009, p. 33), no hay la necesidad del profesor ponerse angustiado, porque *“una parte del conocimiento considerado necesario para el buen desempeño de la docencia [...] sólo será desarrollada en la práctica, en el ejercicio cotidiano de la docencia, en el salón de clase real, con alumnos reales”*.

Y, en referencia a la formación en área específica, la Universidad siguió lo habitual de las otras instituciones, es decir, dio la oportunidad de que los profesores busquen calificación (E5). Como, en la época, había una ley (que cambió más adelante), que los servidores sólo podrían salir para maestría o doctorado después de 3 y 4 años, respectivamente, de actuación, las solicitudes de alejamiento demoraron para empezar (E3). Sin embargo, cuando comenzaron a surgir, los profesores salieron sin problemas. Incluso, el *campus* recibió vacantes de profesores sustitutos, en los casos de alejamiento (E9, E3).

Fue mencionado por el E11 que algunos profesores de la Institución fueron contemplados en la selección del DINTER, (programa de asociación de *UNIPAMPA* con otras instituciones para ofrecer cursos de doctorado), en este período. También había alejamientos parciales para estudiantes, que permitió que muchos docentes puedan concluir sus doctorados, en este período (E9). Un ejemplo, es que de los nueve entrevistados, uno de ellos concluyó el doctorado trabajando en la Institución, dos se alejaron aún en el período analizado, y dos están alejados actualmente, para calificación.

Y, para finalizar, el E6 afirmó que cree que los docentes necesitaban ser más cobrados en el proceso formativo. Porque se sabe de profesores que no tenían interés. Pimenta & Anastasiou (2002) señalan que el abandono de los docentes en la universidad llega tan lejos que no hay un cuestionamiento sobre los resultados que el profesor llegó en el fin del semestre.

En el caso de *UNIPAMPA*, sobre la formación profesional *“la impresión que tengo es que mucha gente que piensa en las cuestiones [...] no tiene una formación en pedagogía universitaria y eso influye mucho. [...] Y así se mezcla pedagogía de una manera general. [...] Veo que existe algo perdido en el camino”* (E6). Pero, según los datos presentados, tanto la Comisión de Implantación, como las personas que trabajan o ayudan en CAP, en aquel período, eran profesionales con experiencia en el área. Así, se puede confirmar lo que Menin (2006) dijo. Que, para algunos profesores universitarios, la pedagogía en la facultad significa una contradicción, ya que lo importante es el contenido científico profesional. Iniciativas institucionales para el desarrollo profesional, individual y colectivo de los docentes pueden

presentar posibilidades de revertir esta situación (Pimenta & Anastasiou, 2002).

4.2.2.2 Saberes necesarios para la docencia en la educación superior

En este elemento, se entendió necesario reconstruir la tabla del referencial teórico (tabla 1), presentando las respuestas de los profesores a la cuestión referente a los saberes necesarios para la docencia en la educación superior. Por lo tanto, se convirtió más fácil contrastar las respuestas con las clasificaciones de los autores.

Tabla 21 – Visión de los profesores sobre los saberes necesarios para la docencia

Autores	Saberes necesarios para la docencia (Entrevistados)		
	Específicos	Pedagógicos	Generales
E3	dominio del contenido del área específica	Didáctica	Conocimiento de las reglas académicas de la universidad y otras legislaciones relacionadas a la educación
E4	-	-	-
E5	entendimiento de la contribución del con-tenido para el perfil del egreso del curso y de la Universidad	como abordar el contenido delante del alumno; como evaluar el alumno	como relacionarse con el alumno
E6	-	<i>“Siento falta de la formación pedagógica”</i>	-
E7	-	conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, bien como sobre evaluación	Conocimiento humanístico, relaciones personales
E8	Conocimiento del contenido y de la cuestión práctica	-	relacionamiento humano (empatía, simpatía, sensibilidad, curiosidad y con su formación, solidaridad, entender y respetar la diversidad)
E9	conocimiento específico	habilidades pedagógicas diferenciadas; métodos diferentes de enseñanza.	-
E10	conocimiento de su profesión, conocimiento técnico de esta profesión en el mercado	formación pedagógica	conocimiento de la realidad
E11	formación teórica	formación didáctica, pedagógica	-

Fuente: Datos de la investigación

En la tabla 21, se observa que la mayoría de los profesores identificó no sólo el contenido específico del área de actuación como importante para el ingreso en el salón de clase universitario. Pero también, el saber pedagógico y los generales. En este sentido, se

confirma lo que ha presentado Masetto (2003). Según él, algunos profesores empezaron a percibir que la docencia, así como cualquier otra profesión, requiere capacitación específica y propia *“que no se limita a tener un diploma de licenciatura, o incluso de maestro o doctor, o sólo el ejercicio de una profesión. Requiere eso todo, y competencia pedagógica, porque es un educador”* (Masetto, 2003, p. 13).

En la secuencia, después de la reflexión acerca de los saberes docentes, los entrevistados fueron cuestionados si la Universidad se preocupó con estos saberes en el período de 2008, 2009 y 2010. La mayor parte percibió la preocupación de UNIPAMPA en cuanto a la formación docente y que la Institución demostró eso en la oferta de dos grandes seminarios en el inicio del año escolar (E6, E5, E7, E9, E10 y E8). En los seminarios de ingresantes, seminarios para coordinadores (E10, E8). En la constitución del NUDEPE (en diciembre de 2009) para ayudar en la formación de los profesores y otros servidores (E5, E8), que actualmente ofrece varios cursos a distancia. En la constitución del NuDE, (equipo multidisciplinaria) y, con el nombramiento de los pedagogos para este Núcleo, en los diez *campi* (E3, E8). De todos modos, en la *“propuesta de discutir constantemente la cuestión de la formación docente, aunque, por caminos torcidos y, en mi visión, no siempre con éxito, [...] el espacio, se trató de proporcionar, pero no sé si se dio de manera para que los maestros sepan aprovechar”*.

Al mismo tiempo, hubo profesores que afirmaron que, a pesar de haber la preocupación, la Universidad no pudo efectuarla. Un ejemplo fue el comentario del E3: *“creo que hubo la preocupación, creo que en el discurso, en las reuniones [...]. El problema es transformar esa preocupación en una acción de hecho. ¿Cómo se va a lograr esto? Especialmente en una Universidad multicampi. Así que es una Universidad que tuvo un crecimiento muy rápido. Creo que ese crecimiento rápido es lo que dificulta la creación de una cultura universitaria [...]. Y hacer una formación, una capacitación del profesorado de manera que, pueda apropiarse de más medios. Así que para mí, este era el principal problema. Entonces, hubo la preocupación, pero no hubo una política, un programa, efectivo. Hubieron intentos [...]”*.

Según el entrevistado, había un aumento progresivo de docentes ingresando, en aquel período. Y, reproduciendo lo que hacían en otra universidad o lo que aprendieron a hacer en la trayectoria de estudiantes. Junto a eso había una ausencia de política más eficaz que responda a esta realidad en UNIPAMPA. Y, de hecho, parece que el Programa de Desarrollo Profesional Docente se elaboró a partir de la institucionalización de CAP (abril de 2010) en la estructura de la Universidad. Es decir, a partir de ahí es que empiezan las planificaciones

oficiales referentes a la formación docente. Antes de eso, lo que se tenía eran los seminarios anuales, las reuniones de trabajo, los GTs y las Comisiones.

Sobre el tema, el E7 y el E11 destacaron que estas debilidades no eran mala gana por la Institución, pero por las dificultades enfrentadas en la época. Había que construir una Universidad. Y, durante el proceso surgieron muchos problemas, como: inexperiencia y alta rotación de servidores. Cuando las cosas se estaban organizando, cambiaban los responsables por las actividades, por los proyectos, debido a redistribución y otras situaciones. Para el E11, como se habló previamente, muchos profesores también eran resistentes en relación a los temas de formación y pedagogía. Dijo que, como en la facultad existe mucha envidia, *“la gente se cree un poco demasiado y cree que lo que hace está cierto y lo que los otros hacen está mal”*, estos momentos eran pocos, y terminaban no ocurriendo muy a menudo.

Así, se observa que la mayor parte de los entrevistados percibe el docente de educación superior de una manera no *“simplemente técnica”*. Pero, que ejerce influencia sobre los seres humanos y, por lo tanto, necesita de un conocimiento pedagógico, ético, moral e interdisciplinario (Imbernón, 2005). Sin embargo, según los informes, está claro que todavía existen, y entre el profesorado de UNIPAMPA, la noción de profesor como experto, técnico o como artesano (Grillo, 2006). Profesores todavía creen que la simple exposición del contenido es suficiente en este nivel de educación. Es decir, no están preocupados con la actual formación requerida (Masetto, 2003). Por lo tanto, la importancia de fortalecer cada vez más y volver a la activa el Programa de Desarrollo Profesional Docente, que está actualmente suspendido, según Selbach (2015).

4.2.2.3 Valoración profesional

Se percibió que la mayoría de los profesores entrevistados se sintió valorada, en el período investigado. Y, de acuerdo con los informes, se entendió que cada uno de ellos, percibe la valoración profesional de acuerdo a sus convicciones. Por ejemplo, para el E4, las relaciones del *Campus* fueron importantes en la percepción de esta valoración *“Especialmente en nuestro campus las direcciones siempre intentaron integrar, valorar, dialogar”*

Para el E9, el entusiasmo inicial de la aprobación del concurso público para docente, y la cuestión de la Universidad estar en construcción y el profesor ser participante del proceso, hizo que los servidores se sientan valorados. La afirmación está clara en el habla del entrevistado, *“estamos construyendo la Universidad día a día, [...] te sientes valorado, te sientes requerido para las cuestiones. Es cierto que, quedaba poco tiempo para la*

investigación, poco tiempo para preparar las clases, pero se ve que su papel es importante. Estás construyendo la Universidad que deseamos, tratando de consolidar. Es diferente del modelo tradicional de universidades ya consolidadas, en capitales, normalmente, con los vicios que se presentan y verificando los problemas que enfrentan las demás [...]”.

Sobre el argumento, el E10 complementó afirmando que, por tratarse de una Universidad más horizontal, todos tienen la oportunidad de participar, hasta de la gestión (Dirección, Coordinaciones, Comisiones, Juntas), por fin, todos los órganos de toma de decisiones. Por lo tanto, para él, *“esa era una manera de valoración”*. Así como, para Imbernón (2005). El autor afirma que este proceso de considerar al profesor como un participante dinámico, cultural, social y curricular, capaz de tomar decisiones educativas, éticas y morales, de desarrollar el currículo y elaborar proyectos y materiales curriculares con la colaboración de los colegas, es una manera de valoración profesional.

Ya el E11 no mencionó los motivos, pero afirmó que se sentía valorado, que podría quejarse del salario, sin embargo como todavía está empezando su carrera, y tiene ciencia que su *“caminada”* se está construyendo y que su perfil aún necesita mejorar mucho, no se sentía y no se siente desvalorado. Y, el E5 dijo en su informe que no entiende cómo una universidad pública puede valorar un profesional que ya tiene un Plan de Carrera del Gobierno Federal. Para él, no hay como valorar un servidor, además de proporcionarle buenas condiciones de trabajo. Y eso, en su concepción, ya existía en la Institución. Afirmó que hay una placa con el nombre de los primeros profesores (aquellos que empezaron), en cada *campus*. Y, que eso es una valoración que va a ser para el resto de la vida. Así que, para él no hay otra manera de valorar, además de lo que era ofrecido por la Institución.

En este cuestionamiento, hubo dos entrevistados que estaban en duda en la cuestión y dos que afirmaron que no se sentían valorados. Para el E6, se llegó a un punto que parecía que el docente era sólo *“otro”* en la Institución. Y que la obligación era cumplir el aula, la investigación y extensión. Es decir, no supo responder si había un diferencial, en comparación con otras instituciones. Y el E7, informó que, era tanto trabajo en la época, tanto para hacer, que los docentes no se detenían a pensar en esto. Que a veces se sentían muy cansados *“en la medida de cuestionarse ‘pero el salario que recibimos aquí vale la pena todo este esfuerzo’*. Sin embargo, creo que este cuestionamiento es inherente a cualquier espacio de trabajo. Cuando usted está demasiado sobrecargado, usted para un poco para pensar si su pago vale todo el esfuerzo” (E7). Con todo, para él, eso tiene que ver con la carrera del Gobierno Federal. Y quien eligió ser docente universitario, deber ser consciente de ello.

Y, los que ni se dan cuenta de la valoración, justificaron de la siguiente manera. Para

el E8, valorar es “*cultura, son ritos*”. Y, en la Institución, no había un rito de presentación e integración de los nuevos servidores, por ejemplo. La Universidad debería tener una responsabilidad mayor con estas personas de la Institución. Mirar a ellos, tener una gestión de personas que no sólo sea burocrática (hacer la nómina del pago). Que haga algo para “*valorar el ser humano*”.

Las personas terminaban sus cursos de posgrado y no había ningún reconocimiento, además de la nómina que sería modificada, a través de la carrera profesional. En este sentido, para el entrevistado, valorar significa “*unirse a la gente para hablar de gente*”. Lo mismo pasaba si la gente se iba de la Universidad. Nadie demostraba que el trabajo del servidor fue importante, que dejó marcas, que la Institución también fue construida por él. Por último, el entrevistado habló de la importancia de los rituales que se podrían hacer en las situaciones de: ingreso, cumpleaños, dedicación, promociones, salidas. Es decir, mencionó la importancia de los esfuerzos propuestos por Skinner.

Y, el E3 continuó la reflexión de no valoración, en el momento que presentó su posicionamiento sobre el asunto. Para él, valoración del docente es en el sentido de valoración personal. Es decir, gestión de personas. Y este trabajo, es y fue realizado de manera burocrática. El E11, también hizo comentarios, en este sentido. Afirmó que este sector nunca se preocupó como gestión de personas. No hubo preocupación con las personas que ingresaban y salían. Otra cuestión mencionada por el entrevistado E3, fue el apoyo para participación en eventos. Según el entrevistado, desde el inicio de la Institución autónoma, los recursos para viajes fueron reducidos. Debería tener un valor “x” para los docentes que publican artículos nacionales e internacionales puedan viajar una vez al año, al menos, para presentar sus trabajos. Y, para él, la Universidad puede hacer eso porque es importante para el profesor hablar con otras personas del área, interactuar, ver lo que los colegas están publicando.

Otro aspecto que el entrevistado señaló como importante fue el hecho del MEC, cuando hizo la política de expansión de las universidades, no haber considerado ningún incentivo financiero o de cualquier otra manera para los servidores que iban a trabajar en el interior, y en una región de frontera. La situación es difícil en estas regiones, para llegar a la capital (tener acceso a vuelos), por ejemplo, son siete horas de viaje de ómnibus. Así que el desplazamiento es muy difícil. Además, la salud es precaria en la región; se necesita un especialista que, muchas veces, tiene que desplazarse con su familia.

De la manera como se organizó, los servidores de las nuevas universidades entraron en la nómina, al igual que los demás. Y el resultado de eso, fue la devaluación que generó la rotación en estas instituciones. En otras palabras, muchos vienen para la Universidad, gastan tiempo y se van, *“tuvo gente que no estuvo ni 6 meses aquí”*. Y eso trae daños para UNIPAMPA. Cuando las personas están al tanto de las actividades, se van. Así, es necesario realizar concurso y empezar todo de nuevo. Entonces, será necesario existir una política más contundente de valoración de los servidores, para lograr asegurar a la gente en la región y en la Universidad.

Por último, la mayoría de los entrevistados cree que hubo valoración profesional, en aquel período. Sin embargo, las respuestas dependían de la percepción que cada servidor posee de valoración profesional. Y esa diferencia de postura de los docentes, en el análisis de este elemento, se justifica en Imbernón (2005). Porque, para el autor, la profesión docente se desarrolla por varios factores que son: el salario, el mercado de trabajo, el entorno de trabajo, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y la formación continua. Que la mejora en la formación (que algunos entrevistados mencionaron como positiva en UNIPAMPA) ayuda en este desarrollo, pero, la mejora del salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, ambiente de trabajo, legislación laboral, tienen papel decisivo. En este sentido, *“la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no es el único y tal vez no es el decisivo”* (Imbernón, 2005, pp. 43-44). Así, algunas reflexiones importantes sobre el tema fueron señaladas en el texto.

4.2.2.4 Ambiente propicio para interacciones docentes y construcción de saberes

Los entrevistados percibieron la oferta, por parte de la Institución, de espacios de trabajo propicios para interacciones docentes y construcción de saberes. Los seminarios anuales fueron los más mencionados por los profesores, en este elemento analizado. En la secuencia, hubo algunos que citaron los Foros de las Áreas del Conocimiento, la construcción del PDI, de las Reglas de la Universidad, los grupos de trabajo (GTs), las reuniones, las comisiones y los proyectos de PROGRAD y del NuDE.

Para el E11, a pesar de haber recibido varias críticas, los seminarios anuales de formación docente tuvieron éxito. Para él, era un desafío logístico muy grande, porque desplazaba los docentes (de los diez *campi*) para un único lugar donde participarían de talleres, conferencias. De todos modos, *“las personas salían de ahí, parece que, con la necesidad de hacerlo más veces”*. Los colegas de diferentes *campus* terminaban se

conociendo, intercambiando ideas, hablando. Y, hoy, por ejemplo, “*no conozco a nadie de Alegrete. ¿Quiénes son los profesores de Alegrete? No conozco a nadie y son de la misma Universidad*” (E11). Hasta por el crecimiento Institucional, parece que en la actualidad los *campus* están más aislados, que en aquella época (E5).

4.2.2.5 Trayectoria docente

En el análisis de este elemento, se obtuvo como respuesta que, la Universidad no tenía preocupación con la trayectoria docente, en este período. Las justificativas fueron varias. Una de ellas era que no hubo preocupación de una recepción diferenciada para los docentes que nunca habían trabajado como profesores, es decir, todos fueron recibidos de la misma forma por la Institución. Para el entrevistado E6, “*No tenía mucha diferencia entre el profesor que ya tiene experiencia y el profesor que no la tiene. Todos entraban como docentes. Con este papel de ayudar a construir la Universidad*”.

En esta misma perspectiva, el E3, y el E7 justificaron que, en aquel momento, había otras preocupaciones Institucionales que prevalecían. Sobre el tema, el E11 dijo que tenía una gran admiración por el conocimiento y la experiencia de la rectora de la época pero, que una sólo persona no puede hacer una universidad. Explicando mejor, dijo que no hay como transferir el conocimiento para las pro-rectorías, por ejemplo. Lo que quedó claro para él, es que en este período, fue un “*apagar de incendio*”. Tenía mucha cosa para construir y hacer (estatuto, reglamento), muchas comisiones y grupos de trabajo.

Y, el E8 complementó lo anterior diciendo que, las personas concluían sus maestrías, sus doctorados y no había ninguna mención o tipo de demostración de valoración referente a esto. En la visión del entrevistado, “*Al ser humano le gusta hacer ritual para todo. Y, uno de ellos es la cuestión de la promoción. Es una cuestión de la carrera, es decir no veo todavía una acción de la Universidad. No sé si va a ocurrir. [...] Así, la Universidad en relación a este ritual del reconocimiento de la trayectoria docente, de la formación docente, ni en el pasado ni ahora, no veo materializado*”.

En este sentido, para la mayoría de los entrevistados, sobre el elemento analizado, la Institución siguió lo que se hace en las otras universidades, “*reciben como ya siendo maestros, no hay ninguna preocupación de cuestionar la formación para la actividad docente*” [...] (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 104). Sin embargo, según Tardif (2014), los profesores, como los alumnos, no son pizarras en blanco. En otras palabras, los saberes profesionales de los docentes son temporales (adquiridos a través del tiempo) y gran parte de

lo que los profesores saben sobre enseñanza, de su postura profesional, provienen de su propia historia de vida. Y serán complementados o modificados en la práctica de la profesión.

De este modo, los entrevistados que percibieron preocupación con la trayectoria del profesor presentaron algunos argumentos. Uno de ellos es la oferta de formación continua a los profesores (E5). Otro, fue la flexibilidad que siempre se ofreció para los docentes buscar su formación. Porque, muchos profesores concluirán sus cursos de posgrado, en este período (E10). También fue mencionado, por el entrevistado, que la Institución buscó detectar las competencias, las habilidades y los saberes para construir la gestión de la Universidad. Afirmó que era un indicio de admitir la importancia de la trayectoria profesional de las personas. Se comentó también que la Universidad se estaba siempre estructurando, según los cambios de la carrera (E9), porque *“Nuestra trayectoria docente es de carrera [...]. Nuestra manera de evaluar con miras a la promoción en la carrera es propia, justa y muy diferente de otras instituciones que son mucho más rigurosas”* (E4).

4.2.3 Categoría “Organización y evaluación institucional”

4.2.3.1 Planificación participativa con objetivos y metas definidos

De los nueve encuestados, solamente dos no han experimentado las actividades de planificación institucional. Es decir, cuando ingresaron (en 2009), el documento ya estaba terminado. Los otros entrevistados confirmaron que, la planificación de UNIPAMPA, se dio de manera democrática. En el discurso se puede percibir lo expuesto *“él se hizo de una manera muy participativa y democrática”* (E5). *“Fue construido colectivamente”* (E9). *“Fue participativo [...] fue un plan, me parece que bien elaborado, tenía un cuidado en su elaboración, fue un guía de muchas cosas que están sucediendo hoy”* (E11).

La metodología de construcción del documento se dio por GTs con representación de los segmentos (E3, E4, E8). Según informaciones del E8, *“esas instancias eran muy importantes”*, porque discutieron y construyeron la misión, la visión, los valores de la Universidad, los principios de la Universidad. Había GTs que discutieron también el papel de la Universidad, la extensión, la investigación, la enseñanza. Todo era en acuerdo. Para él, si los resultados eran buenos o no, lo importante es que fue construido por la comunidad académica. *“Y fue trabajado por campus. [...] Él no fue impuesto. Él no se dio en el gabinete y fue entregue. [...] Para aquel contexto en que vivíamos, hemos hecho un buen trabajo”*.

Tras los debates en los GTs, se realizaron, en cada *campus*, eventos, encuentros y reuniones en que toda la comunidad académica fue invitada a participar (E5). Discutir la propuesta e ir montando el documento (E3). Por supuesto, tuvo una influencia fuerte de la rectoría de la época, que consistía en personas con mucha experiencia, y que terminaron dirigiendo el trabajo (E11).

De todos modos, se identificó por los primeros profesores del *Campus Santana do Livramento* que hubo una planificación institucional colectiva. En este sentido, *UNIPAMPA* realizó su tarea de manera admirable, constituida por personas capaces de reflexionar y abiertas a la reflexión, al intercambio de ideas, a la participación. Porque, una institución que no refleja de manera crítica y continua acerca del momento histórico que vive, acerca del proyecto de su comunidad, en un proceso permanente de revisión de sus propias categorías, con está realizando su esencia (Luckesi et al., 1991).

4.2.3.2 Evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras

Los entrevistados no saben si fue realizada, en los tres primeros años de creación de *UNIPAMPA*, una evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras. De acuerdo al E9, en la gestión *pró-tempore* había una preocupación de la *Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento* en realizar este seguimiento. Tanto es así que, a partir del PI (2009) se crearán los planes estratégicos (Planificación Estratégica) basados en las metas y en los objetivos de la Planificación Institucional. “*Sé que Livramento estaba disponible en la época, pero no llegó a ser ejecutado totalmente y luego ha llegado el cambio de gestión y eso se perdió*” (E9).

Sobre el tema el E3 dijo que, si hubo esa evaluación, se realizó mucho superficialmente, porque no hay informe, con medidas, indicadores y metas, no hubo evaluación, “*Creo que, si hubiera, fue algo subjetivo hecho por las personas de PROPLAN*”. Y en este sentido, dijo que recordaba de la Planificación Estratégica y explicó cómo se dio esta iniciativa. El entrevistado dijo que la sugerencia fue suya y de un colega del *Campus*, de realizar la Planificación Estratégica en toda la Universidad. La idea fue bien aceptada por la rectoría, de la época. Pero, en la medida que el GT creció y las discusiones aumentaron, empezaron a cambiar la metodología que se pensó en el inicio. Había un interés mayor de identificar los problemas de cada *campus*. Así que, para el entrevistado, esta intención sería de hacer un Plan de Gestión (que serían identificados los problemas y priorizada la búsqueda de soluciones) y no una Planificación Estratégica. Y, después de eso, terminó alejándose y no

siguió el trabajo del GT.

Pero, como el otro entrevistado (E7), participó del grupo, explicó que: el equipo, en aquel período, era todavía pequeño. Entonces, los docentes, alumnos y técnicos participaron. *“Los alumnos, una representación. Los docentes y los técnicos fueron todos invitados. Y, se hicieron pequeños grupos articulados, en cada campus. Cuando eran realizadas las presentaciones y discusiones, en el grupo grande, siempre fue alguien del GT para mediar. De acuerdo al informe, hubo muchas definiciones de flujo, proceso y de prioridades. Es decir, cuáles serían las primeras obras, qué cursos, dónde quedaría cada curso. Pero, parece que algunas señales que la Planificación Estratégica dejó en aquella época, fueron abandonadas después”*. En la visión del entrevistado, la Planificación actuó mucho más en el sentido de *“ayudar los campi a verse como una única Universidad”*. Según el E9, de 2009 a 2010 la preocupación y la evaluación fueron referentes a la expansión e infraestructura. *“Falta espacio, compra de terrenos y espacios para construir viviendas y restaurante universitario”*.

Sin embargo, para el resto de los profesores, que no participaron de la Planificación Estratégica, no hay recuerdos de *feedback*, por parte de la Universidad. Lo que el E6 recordó, es que antes del inicio de la construcción del segundo PDI, se hizo una revisión, por parte de la segunda Gestión Institucional. Este trabajo indicó lo que fue cumplido y lo que no se logró cumplir. *“Y una gran parte no se ha logrado”*. Y, así, el E11 volvió a lo que había comentado: *“los documentos son elaborados, [...] bien hechos, [...] pero la ejecución de estos planes y los seguimientos”* que sería el gran desafío, el entrevistado no recuerda de haber sucedido.

Incluso, según el informe del E5, hubo un debate muy grande en la Institución, acerca de la aplicabilidad del PI y de la Planificación Estratégica. Porque, para algunos profesores, estas acciones iban a limitar las actividades docentes que pueden suceder en paralelo o en desacuerdo con la Planificación. Por estas posturas, no fue posible implementar efectivamente lo que se pensó. Es decir, de acuerdo a Masetto (2003), el hecho demuestra que algunos docentes no estaban preparados para ingresar en una institución que busca actuar en el colectivo. Buscan trabajar en contradicción con lo deseado en la institución. Muchas veces, estos casos son de profesores que ingresaron en la institución después de la elaboración de la planificación institucional. Así, *“[...] se necesita que el docente se sienta responsable por colaborar”* (Masetto, 2003, p. 63).

Por lo tanto, está claro que hubo iniciativas de la Institución en elaborar e implementar una Planificación Estratégica, pero parece que no se obtuvo mucho suceso, en la visión de los entrevistados, que tuvieron conocimiento del proceso. Porque, la Planificación Estratégica fue

citada, en los documentos institucionales (*Relatório de Avaliação Institucional, 2008-2010*) como una de las maneras de seguimiento del proceso y búsqueda de mejoras. Pero, la mayoría de los profesores afirmó desconocer evaluación y búsqueda de mejoras, en el período analizado. Incluso, de los 4 entrevistados (E3, E5, E7, E9) que recuerdan de la Planificación Estratégica, solamente uno (E9), relacionó este proceso con el seguimiento y la evaluación institucional. Se percibe que, muchas cosas todavía no estaban bien claras, para algunos servidores en este período. Hubo la necesidad de búsqueda de identidad Institucional, por muchas veces, con el grupo. Y, algunas intenciones se han perdido con el tiempo.

4.2.3.3 Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario

Para los entrevistados, el NuDE era la materialización de la preocupación institucional con la creación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario. Tanto es así que, el E6 afirmó: “*antes nos quedábamos un poco flojos*”. Y, “*en aquella época, no teníamos todavía un equipo bien formado. Se necesitaba de ayuda en muchos aspectos y quien tenía, a veces formación, estaba sobrecargado con otras actividades debido a muchas demandas que teníamos dentro del campus*” (E7). En otras palabras, los servidores que deberían actuar con el apoyo a los docentes, en este período, terminaban realizando otras funciones por falta de servidores.

Pero, desde aquel momento, hubo la previsión de vagas para profesionales que iban a trabajar con asesoría pedagógica, en todos los *campi* (E4). Sobre el asunto, el E11 comentó que la Institución fue construyendo su grupo de técnicos administrativos con esta intención. Sin embargo, en su visión, se puede cuestionar el perfil de los servidores nombrados para realizar este trabajo. No obstante, para el entrevistado, en la selección del técnico administrativo, hay el mismo desafío que sucede con la selección del profesorado. Es decir, “*A veces, se analiza el currículo, puntuación y viene una persona que nunca impartió clases, no sabe impartir clases ¿y qué?*”. Mucho depende del servidor que va a actuar en el cargo.

En este contexto, el E3 dijo que la parte de pedagogía universitaria es complicada porque parece que quien es del área de la pedagogía tiene una formación más centrada en la Educación Básica Primaria. Para él, “*los propios profesionales que son contratados para realizar ese apoyo pedagógico vienen con esta visión. Y no vienen con una capacitación específica para trabajar la pedagogía universitaria. Así que decir, el profesor no sabe como impartir clases y la gente del apoyo tendría que buscar una visión de cómo se imparte clases para un público de 18 años de edad, 18 a 50 años de edad, ¿sí? [...] hay personas allí para*

ayudarnos [...] ayudar a los docentes. Pero esas personas necesitan, en primer lugar, ellas deben tener una noción exacta de lo que es la pedagogía universitaria, [...] quiénes son estos alumnos, qué necesitan". El E4 complementó diciendo que *"la pedagoga tiene más experiencia en pedagogía que en andragogía"*.

Sobre el tema, Selbach (2015, p. 201) afirmó que: *"UNIPAMPA, que propuso inicialmente una actuación más protagonista de los TAE y Pedagogos a través de la creación de los NuDE en todas sus unidades académicas, los diez campi, no llevó a cabo totalmente las estrategias que dependían de esta actuación. Diagnosticó falta de profundización de los técnicos en el campo de la Pedagogía Universitaria y miedo de ellos en tomar iniciativas en relación con los profesores que trabajan en las diferentes áreas del conocimiento"*.

En contrapartida, el E4 comentó que: *"el docente no revela que necesita y desea tal apoyo"*. Y, el E8 afirmó que, el NuDE en su opinión, tiene un papel muy importante para la Universidad. Y, que eso necesitaba ser trabajado e internalizado, por los *campus*, es necesario que *"en realidad, él tenga voz y vez"*. Es decir, lo que se percibe actualmente es una desvaloración de este espacio *"[...] Es como tener un gran valor en las manos y no estás utilizando ese valor apropiadamente. Así que, tú tienes un capital intelectual en términos de formación pedagógica y ese capital no se utiliza ¿por qué? Porque el poder no deja, a veces. La gestión no deja"* (E8). Para el entrevistado, el NuDE está siendo sofocado. Un ambiente que fue organizado con mucha discusión y dificultades, porque fue difícil traer los profesionales para cada uno de los diez *campi* (Pedagogo, Técnico en Asuntos Educativos, Asistente Social). Incluso, todavía no se tiene, pero sería bueno tener un profesional de la psicología (E9).

Entonces, por lo que se pudo observar en este elemento analizado, la percepción que los profesores tienen sobre la creación de un espacio de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario en UNIPAMPA, fue la creación del NuDE. En ningún momento fue citada CAP o COORDEP. Hubo algunas notas acerca de los seminarios docentes. Sin embargo, pareció haber cierta resistencia de algunos profesores en relación a los profesionales que actúan en el NuDE, en el *Campus* investigado. Esta resistencia se refiere tanto a la formación del servidor del área pedagógica del NuDE, como a la valoración del trabajo desarrollado. Y la consecuencia es la *"asfixia"* (E8) de los servidores que trabajan en el lugar.

Sin embargo, para Broilo (2005) eso es normal. Porque, *"trabajar con profesores universitarios [...] ha sido el constante desafío que se enfrenta por todos aquellos que actúan en los sectores pedagógicos"* (Broilo, 2005, p. 443). Y ¡no es una tarea fácil! Pero, necesaria. Así que, es importante un ejercicio de mucha humildad, colaboración y compromiso mutuo.

Los profesionales del NuDE necesitan prepararse para el desafío, tanto intelectualmente (porque es necesario trabajar con credibilidad), como emocionalmente, hay que se conquistar el espacio y la confianza docente. Es necesario “*una asesoría que implica la motivación, el incentivo, la observación, el seguimiento y la investigación, una investigación esencialmente centrada en la enseñanza*” (Broilo, 2005, p. 439). Pero, para que eso suceda, la Universidad necesita repensar los procesos en el NuDE y reactivar el Programa de Desarrollo Profesional Docente, que actualmente está suspendido, según Selbach (2015).

4.2.4 Consideraciones sobre la construcción de la pedagogía universitaria de UNIPAMPA en la visión de los primeros profesores, Campus de Santana do Livramento

El análisis de los datos referentes a la percepción de los profesores de UNIPAMPA, Campus Santana do Livramento, acerca de la construcción de la pedagogía universitaria en los tres primeros años de creación, se especifica en la tabla 22.

Tabla 22– Matriz de posicionamiento de los profesores del Campus Santana do Livramento sobre la construcción de la pedagogía universitaria en UNIPAMPA.

Preocupación de la Institución con las categorías.	Elementos analizados	Existe	Visión de los profesores
Formación universitaria	Formación integral del estudiante	Sí	X
		No	
		No sé	
	Enseñanza/aprendizaje; Investigación y Extensión	Sí	X
		No	
		No sé	
	Relación profesor/alumno	Sí	X
		No	
		No sé	
	Formación continua	Sí	X
		No	
		No sé	
Desarrollo profesional docente	Formación docente	Sí	X
		No	
		No sé	
	Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales)	Sí	X
		No	
		No sé	
	Valoración profesional	Sí	X
		No	
		No sé	
	Ambiente de trabajo propicio para interacciones	Sí	X

campus, preocupación, institución, alumnos y enseñanza” también fueron bastante citados. Se señala que, “enseñanza”, fue más citada que “investigación” y “extensión”, respectivamente. Por último, observando la nube de palabras, en la figura 10, se puede concluir que ella se refiere al tema pedagogía universitaria.

La tabla 22 demuestra que los primeros profesores percibieron la preocupación institucional en las tres categorías de análisis. Es decir, las proposiciones del estudio se confirmaron y demostraron una postura positiva de los entrevistados, en referencia al estudio.

Con todo, un elemento no fue observado y otro quedó indefinido para los entrevistados. Es el caso de la “trayectoria docente” y de la “Evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras”, respectivamente.

La primera, que constituye la categoría “Desarrollo profesional docente” no se observó por los siguientes argumentos; falta de una recepción diferencial para los docentes que nunca habían trabajado como profesores. Falta de valoración de los servidores que terminaban sus cursos de posgrado demostrando reconocimiento con la trayectoria docente. Explicando mejor, para los entrevistados, que en aquel período, había mucha preocupación con otros temas que eran preponderantes, es decir, tenían muchas otras cosas que hacer y construir. Y, debido a eso, esa preocupación no fue demostrada. En el segundo elemento, que constituye la categoría “Organización y Evaluación Institucional” los entrevistados demostraron “no saber” si existía una evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras.

En el resto de los elementos de las tres categorías investigadas, los entrevistados percibieron la preocupación institucional con la construcción de la pedagogía universitaria en la Institución. En la primera categoría “Formación universitaria”, quedó explícita que los profesores sabían de la existencia de un perfil de egreso de la Universidad (de formación integral de los alumnos). Incluso, la mayoría tuvo la oportunidad de participar de discusiones sobre el tema, en aquel período. Sin embargo, en la práctica del salón de clase, lo que estaba planificado por lo general no sucedía. Y, uno de los motivos, era la falta de formación docente para la docencia superior.

En este contexto, había una preocupación con la enseñanza, con la investigación y con la extensión, incluso, de una forma inseparable. Pero, carecía un apoyo a los docentes. Tanto en las cuestiones de enseñanza y aprendizaje, como en la relación enseñanza, investigación y extensión para que la planificación se realice. CAP demoró a ser institucionalizada. El ingreso de nuevos profesores cada vez más frecuentes también colaboró para que las concepciones institucionales se cuestionen y no se interioricen. Acerca de la relación profesor y alumno se percibió, en la propuesta institucional, una buena intención de la Universidad. Pero, la

práctica necesita ser repensada para atender a la propuesta. O más bien, es fundamental que los docentes conozcan el PI, reflexionen e interioricen las propuestas de la Universidad, y tengan momentos de formación pedagógica en la Institución.

Y, en cuanto a la formación de un estudiante con percepción de formación continuada, los entrevistados creen que esta concepción se ha desarrollado en los discursos del salón de clase y que la perspectiva fue lograda. Pero, se señaló el hecho del gran número de egresos no ocuparen cargos relevantes, no empezaren negocios y no se destacaren en cargos de confianza que ejercen en el Ayuntamiento de la ciudad, por ejemplo. Incluso, algunos egresos continúan en los mismos trabajos que ejercían antes de entrar en la graduación. Hecho que pone algunos docentes desmotivados.

En la categoría “Desarrollo profesional docente”, a pesar de no haber percibido preocupación Institucional con la trayectoria docente, los entrevistados creen que la Universidad se preocupó con la formación de los docentes de la Institución. Se ofrecieron espacios de trabajo para la interacción docente y construcción de saberes. Los seminarios anuales eran los más mencionados por los profesores, en este elemento analizado. En la secuencia, algunos comentaron sobre los Foros de las Áreas del Conocimiento, de la construcción del PDI, de las Reglas de la Universidad, de los grupos trabajo (GTs), de las reuniones, de las comisiones y de los proyectos de PROGRAD y NuDE.

De esta manera, percibió el docente de educación superior de una manera no “*puramente técnica*”. Pero, que ejerce influencia sobre los seres humanos y, por lo tanto, necesita de un conocimiento pedagógico, ético, moral e interdisciplinario (Imbernón, 2005). No obstante, de acuerdo al informe era evidente que aún existe, entre el profesorado de UNIPAMPA, la noción de profesor como experto, técnico o artesano (Grillo, 2006). Todavía existen docentes creyendo que la simple exposición del contenido es suficiente. No están preocupados con la formación actual requerida (Masetto, 2003). Por lo tanto, la importancia de fortalecer cada vez más y volver a la activa el *Programa de Desarrollo Profesional Docente*, que está actualmente suspendido, según Selbach (2015).

La mayoría de los entrevistados creía que hubo una valoración profesional, en aquel período. Pero, las respuestas dependían de la percepción de cada servidor, refiriéndose al tema. Incluso, se comentó que cuando se pensó en expansión de las universidades deberían haber pensado también en una manera de valorar las personas de las nuevas universidades que serían implantadas en regiones del interior y de frontera. Porque, no ofrecer ningún deferencial generó una rotación (muchas solicitudes de redistribución, mudanzas...) de servidores que perjudicó la Institución de varias maneras. Se señaló también que la formación

de los docentes, la creación de CAP y toda la planificación de *UNIPAMPA* (de esta Coordinación), en lo que se refiere al elemento analizado, tuvo inicio en abril de 2010 (período final de análisis de la investigación). El hecho generó fallas de la Universidad, en el período analizado, con respecto a la categoría.

Y, en la última categoría “Organización y evaluación institucional”, a pesar de que los entrevistados dijeron que no sabían, si hubo o no, preocupación con la evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras, percibieron la elaboración de una planificación colectiva y participativa, así como la creación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario, en los *campi* (NuDEs).

4.3 PERCEPCIÓN DE LOS PRIMEROS ESTUDIANTES DEL *CAMPUS* SANTANA DO LIVRAMENTO EN LO QUE SE REFIERE A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN *UNIPAMPA*

Se entrevistaron once (11) estudiantes; tres entraron a la universidad en 2006 (primeros alumnos – E12, E13 y E14); tres entraron en 2007 (E15, E16 y E17); tres en 2008 (E18, E19 y 20) y dos en 2009 (E21 y E22). Todos estuvieron matriculados en el período analizado. No obstante, los dos estudiantes de 2009 estuvieron presentes solamente en 2009 y 2010. Es decir, no estuvieron en 2008. El contacto para marcar la recogida de datos se dio por correo electrónico y por teléfono. Todas las entrevistas fueron “cara a cara” y se realizaron en el período de agosto a octubre del año de 2015. De estas, cinco se realizaron en las instalaciones de *UNIPAMPA*, tres en la casa del entrevistador y, las otras tres, en la casa de los entrevistados. El tiempo fue de, aproximadamente, cuarenta minutos cada una.

4.3.1 Categoría “Formación universitaria”

4.3.1.1 Formación integral del estudiante

A través de los datos recogidos junto a los estudiantes que estuvieron matriculados en el *Campus* Santana do Livramento, durante el período analizado, se percibió que la mayoría de las respuestas indicó que los entrevistados desconocían cualquier documento que presentara una intención institucional. Sin embargo, la percepción demostrada por los entrevistados era que *UNIPAMPA* buscaba una formación más integral de los alumnos. Es decir, los estudiantes sintieron que había un perfil de alumno egreso deseado por *UNIPAMPA*.

Y que en este perfil contenía la intención de formar un egreso con miras al desarrollo regional.

Un profesional que puede actuar en la realidad en que la Universidad se inserta. *“Que el intuito de la universidad es formar profesionales para la región”* (E12). *“Esta cuestión de traer un carácter más emprendedor para que la gente traiga ideas, traiga innovación, logre insertarse en la ciudad, dentro de la sociedad, por el proceso de creación. Objetivando el desarrollo regional así [...] por lo que [...] iniciativa empresarial, esta cuestión de la innovación”* (E15).

Que los estudiantes ayudaran la región que estaba a tanto tiempo abandonada, y que las personas solían irse (E20). *“[...] no es que este profesional no puede actuar en cualquier región, ¿entiende? Pero, mirando a este perfil de desarrollo del lugar en que la Universidad está se instituyendo, en el caso. Y era un alumno [...] y la preocupación era que este profesional no salga de aquí. Que este profesional ayude este espacio físico, geográfico, que es la ciudad, por ejemplo, Santana do Livramento a desarrollarse. [...] en el inicio, cuando fue instituida, tenía este carácter diferenciado y sentíamos eso, se hablaba de eso y los propios profesores hablaban de eso con nosotros”* (E16).

Además, se esperaba formar un alumno crítico, generalista, cuestionador y proactivo. Que era estimulado a investigar y realizar muchos trabajos (E21). *“‘ah, UNIPAMPA viene para acá ¿para qué?’ para que ustedes tengan un papel importante en esta ciudad, para que puedan cambiar, puedan tener un [...] ser alumnos más reflexivos, más críticos, que lo que se enseña en el salón de clase no quede solamente ahí, que se preocupe con el entorno”* (E15). Estas afirmativas van al encuentro de lo que cree Sobrinho (2009): *“la finalidad central de la educación, mismo que no sea exclusiva, y admitiendo muchas limitaciones es la formación para la vida en sociedad”* (2009, p.35).

Se demostró, para la mayoría de estos alumnos, una preocupación con una formación más integral y no solamente con el conocimiento teórico y contenidos del área. Sin embargo, de acuerdo a ellos, esta actitud no se materializaba en la práctica de todos los docentes. *“Creo que había una preocupación con los conocimientos, habilidades y actitudes, incluso con disciplinas que trabajaban estos temas”* (E21). *“Desde el punto de vista institucional de UNIPAMPA, lo que se percibía era la cuestión ética, comprometimiento profesional, responsabilidad social, estas cuestiones, además de la cuestión técnica”* (E19). *“Se habló mucho de ética profesional”* (E20). *“Recuerdo que hacíamos visitas técnicas en que se lograba ver la parte cultural”* (E12).

También se mencionó la cuestión del trote solidario, que incentivó una formación

humana. El apoyo institucional cuando los alumnos presentaban problemas. La presencia del Coordinador de Curso, de todos modos, la preocupación con la formación y actuación de los estudiantes (E16). Se esperaba “[...] que se tratase de algo distinto de lo que existe en las otras universidades. Más en el sentido de [...] de la [...] del propio análisis de contexto. Así, lo que percibo es que en aquella época, los profesores, ellos nos [...] nos incentivaban a analizar el contexto, aquella cuestión humana, más sensible, de comprender las circunstancias que en las otras universidades es [...] vamos a decir así [...] son la mayoría de los Cursos de Administración, son centrados en la cuestión financiera. [...]” (E19). En UNIPAMPA también se trabajaban algunos “valores” (Masetto, 1998a).

Se citó por el E17, que en la época, hubo pocos profesores en el *campus* y que ellos tenían que dividirse para dar cuenta de todas las disciplinas, incluso aquellas que no eran de su área. Ellos se dedicaban mucho más a la formación del alumno, en aquella época, que hoy en día que cada uno tiene su pareja. Por fin, acerca de la formación del estudiante, E21 añadió que observó en la turma un gran cambio de los estudiantes que entraron en 2009 para aquellos que se fueron en 2012. “[...] Otro profesional, una persona más adulta, más esclarecida, siento mucho aquí el debate, se habló los dos lados de la moneda, se debatía las cuestiones más amplias, así nacionales de economía y tal, eso yo noté que varias personas tuvieron un fuerte impacto en eso. Formamos ciudadanos bien mejores así, más esclarecidos”. Este informe confirma lo expuesto por Mello et al (2005, p. 142): “La educación es una instancia potencializadora y/o mediadora en la construcción de la ciudadanía a la medida que promueve el diálogo, la participación y la emancipación de los sujetos.

Sin embargo, acerca de la percepción del egreso de UNIPAMPA, un entrevistado (E18) afirmó que no percibió ninguna intención en formar un perfil diferenciado de alumno. Para él, la intención era formar un profesional como en cualquier otra institución de educación superior. Ya el (E13) creía que existía el deseo de formar un estudiante con un perfil propio, pero, “la escasez de recursos era tan grande, la escasez de recurso en el sentido de, nosotros que fuimos de las primeras turmas, la falta de libro en la biblioteca, la falta de un laboratorio de informática, por no se estar en un gran centro, tal vez nos faltaba realizar más visitas técnicas. Entonces, la propuesta, creo que era [...], solo que no sé si consiguieron. Por estos motivos que cité, la falta de infraestructura”.

Tres estudiantes apuntaron que lo que se demuestra, en la época, fue la preocupación con los contenidos. “Lo que se destaca, me parece así claro, fue la preocupación con el contenido, con el dar cuenta del sumario y del contenido programático del curso, hasta

porque, nosotros teníamos algunas dificultades. Entonces, a veces habían retrasos, habían algunas complicaciones que dificultaban el proceso” (E14).

Uno de ellos, incluso, dijo que hubo diferencias entre los años del período analizado y que con el ingreso de nuevos docentes la relación de enseñanza/aprendizaje quedó “más fría”. *“2008 eran algunos profesores, en 2009 y 2010 nosotros tuvimos un ingreso de profesores que vinieron con un perfil muy diferente de lo que se tenía en 2008. Así, puedo decirte que en 2008 teníamos esta proximidad un poquito mayor, eso yo siento, existía esa preocupación. En 2009 y 2010, con el ingreso de otros profesores, que tenían una visión académica, una experiencia académica diferente de lo que se tenía antes [...] era como que así[...] ‘tu vida fuera del salón de clase no me interesa’ lo que interesa es tu resultado aquí” (E18).*

De esta forma, se verifica la importancia de las instituciones de educación superior preocuparse constantemente con la bienvenida y el seguimiento de los profesores. Así, podrán realizar un trabajo de adaptación del docente en el ambiente de la universidad que se pretende alcanzar (García, 1999). Todo eso, porque actualmente la profesión requiere más que la transmisión de un conocimiento académico, es decir, ejerce otras funciones como: motivación, lucha contra la exclusión social, participación, animación de grupos, relaciones con estructuras sociales, con la comunidad. El profesor necesita ser un facilitador del aprendizaje, un práctico reflexivo, que provoca la cooperación y la participación de los estudiantes (Masetto, 2003).

4.3.1.2 Enseñanza/aprendizaje, Investigación y Extensión

Los entrevistados percibieron que había una preocupación institucional con enseñanza/aprendizaje, investigación y extensión, en la Universidad. Mencionando, inicialmente la enseñanza, el entrevistado E12 citó que se acordaba de escuchar los discursos de la rectora de la época, hablando de la peculiaridad de la Universidad *multicampi* ubicada en la región de frontera con baja renta, así como la situación de educación de esa región. En este sentido, *“en mi percepción creo que, en la época se buscaba rescatar una idea de construcción del conocimiento” (E19) “a partir de la iniciativa del propio alumno” (E14).* *“Veníamos de un período de mucha restricción y dificultades de aprendizaje acá en la ciudad” (E14).* *“[...] ellos decían ‘no, vamos a construir juntos’. Y ahí, en eso estaba también la cuestión de construir también la Universidad. Y dentro del salón de clase estábamos allí*

para construir junto. Creo que ellos se pusieron [...] eran muy humildes, en este sentido” (E19).

La rectora llamaba la atención de los docentes en el sentido de que la enseñanza necesitaba ser distinta. *“Tanto es que ella predicaba que deberíamos tener la facultad abierta, incluso sábados y domingos, para atender a esta brecha. Deberíamos tener ese desarrollo que sería en el salón de clase. Por lo todo, que el profesor no podía llegar y solamente cobrar, él tendría que dar una base inicial de lo que sería necesario para las clases y ahí empezar a cobrar. Me acuerdo que ese fue el discurso que ella hacía en la ocasión. [...] Me acuerdo que para nosotros ella siempre discursaba así”* (E12).

El entrevistado E16 afirmó que percibía un cobro grande encima de los docentes para que ellos mejoraran, para que formaran alumnos que no eran simples repetidores. La Institución quería más. *“Ellos no querían que el profesor, simplemente llegara al salón de clase, diera su clase, utilizara al data show y tal y terminara allí. Ellos esperaban mucho más del profesor [...]. Entonces, creo que esa preocupación de que el profesor no sea solamente un repetidor de ideas, de conocimiento, como, un robó que habla, habla [...] siempre fue muy grande”* (E16). *“En aquella época, yo veía que si los profesores tenían que dibujar para que pudiéramos aprender, ellos dibujaban”* (E17).

Según los estudiantes entrevistados, los docentes de UNIPAMPA eran profesionales diferentes (E17), que se preocupaban con el aprendizaje de los alumnos, que conocían a los estudiantes, porque eran pocos y tenían que dar cuenta de varias turmas. Así, la carga de trabajo con las turmas era grande (E16). *“¡Y ellos eran multifuncionales!”* (E16). *“[...] Ellos tenían papel de gestión, trabajaban en la Coordinación del Curso, Coordinación Administrativa y en el propio papel de la Universidad insertándose en la sociedad. De todos modos, a veces, quedaba muy difícil conciliar tanta cosa y también actuar en su área. A veces, se tenía que dar una disciplina que no era de su área”* (E15) porque se tenía pocos profesores. Sin embargo, según el entrevistado E20, hubo profesores que tenían mucho interés. Muchas veces, se percibía que algunos profesores no estaban preparados para aquella disciplina específica, no era de su área. Pero, se esforzaban para buscar y desarrollar aquella atribución de la mejor manera.

Otro aspecto a ser destacado, por los entrevistados, es que los docentes tenían una óptima relación con los estudiantes y eso facilitaba el momento de enseñanza y aprendizaje (E16, E17, E19). *“Creo que los profesores eran mediadores. Me parece que tanto ellos transmitían el conocimiento, como ellos se preocupaban con, si el alumno estaba aprendiendo o no. Creo que existía una gran preocupación de los profesores en relación a*

eso” (E17). De acuerdo al E22, se podría percibir la preocupación de los profesores no sólo en trabajar el contenido, pero también en traer soluciones para el desarrollo regional. A pesar de que los docentes eran nuevos en la región y estaban en proceso de adaptación. *“Ellos tenían mucha [...] mucha voluntad (mismo que la disponibilidad de horario de ellos, a veces, era muy difícil por la carga de trabajo que tenían, por los compromisos) ellos tenían mucha voluntad de ayudar. Ellos estaban siempre dándonos un [...] un [...] una ayuda extra naturalmente, y que no era una cosa forzada, ¿entiendes?”* (E16).

De acuerdo a lo anterior, había preocupación con los contenidos (E14, E15), así como clases expositivas (E22, E18). *“[...] en algunos se percibía esa preocupación de estimular la construcción del conocimiento con el alumno. Otros intentaban, cuando no lograban, volvían al método más positivo, con más contenido y más práctico, más pragmático, con evaluación escrita y esas cosas”* (E14). Pero también, había momentos de interacciones y construcciones. El entrevistado E19 se acordó de las clases en las que hacían círculos en el salón de clase y debatían asuntos. Trabajaban con artículos, ejemplos, todos tenían espacio para manifestarse. Por fin, el estudiante entrevistado cree que hubo innovaciones, a pesar de las dificultades de infraestructura (biblioteca e internet).

Acercas de la interacción en el salón de clase, el entrevistado E13 también destacó, como positivos, esos momentos para el aprendizaje. La afirmación queda explícita en el informe: *“[...] mi turma era muy heterogénea. Entonces se reunió gente de distintas áreas, de distintas edades, gente que pensaba diferente y eso nos ayudó porque enriquecía a las clases. Todos los profesores eran, prácticamente nuevos, así mi turma era una turma que, tipo [...], siempre se pudo aprovechar, siempre tenía alguien para complementar alguna cosa del profesor. [...] Nuestra turma, mi turma en especial era bien crítica, vamos a decir así, tenía mucha gente con un perfil diferente, ¿sabe? Y mucha gente que ya había pasado por diferentes cosas. Entonces, las clases en general eran clases ricas”* (E13).

En cuanto a la evaluación, se citó, por los entrevistados, la cuestión de la recuperación del aprendizaje en UNIPAMPA. El habla del E12 demostró eso: *“Y por veces pasé por eso ya, de tener reevaluaciones, de tener un momento de poder, tipo así, teníamos mucho de no poder tener solo una nota y ¡‘ta’, ‘ta’, reprobado! No, ¿lo qué falta en desarrollar?”*. En el discurso del E14 también se señala este aspecto: *“Otros realizaban la evaluación continua en el salón de clase”*. Sin embargo, en la visión del E18, este procedimiento nunca sucedió. *“[...] este sistema de nota duró hasta 2009/1 que fue el año que cambió, que había pasado a ser el promedio seis y tenía la propuesta de recuperación del aprendizaje. Se cortó el examen y ahí*

nosotros recuperábamos, si no aprueba, si la nota es menos que seis a lo largo del semestre. ¡Nunca sucedió! ¡Nunca sucedió!”

Sobre las actividades en clase, según el E22, en UNIPAMPA, se utilizaba más recursos como trabajos, trabajos en grupo, lectura de artículos, por fin, se requería más estudio para la profundización del contenido. El entrevistado señaló tales actividades como positivas, en comparación con lo que estaba acostumbrado en la institución privada en que había estudiado antes. Ya el E12, en su comentario, cuestionó la postura de “[...] profesores que sólo pedían trabajos (ah, seminarios) ustedes presentan y así nosotros presentábamos y no tenía una retroalimentación ¿sabe? Cosas que nosotros consideramos que debería tener una evaluación de un profesional más cerca así. No por falta de voluntad del profesor, pero por falta de práctica, especialmente los profesores sustitutos”.

Algunos aspectos limitadores de enseñanza/aprendizaje fueron puntuados, como, por ejemplo, “la falta de material de investigación. No teníamos una internet con acceso a las publicaciones de CAPES, por ejemplo, no teníamos una biblioteca física. El trabajo era muy perjudicado en este aspecto. Fuera del salón de clase, ¿qué hacer? ¿Dónde investigar? Aprendí a comprar libros en el sebo electrónico, comprar libros del extranjero [...]. Así que tuve que recurrir a recursos externos que la Universidad no me proporcionó. Yo no tenía acceso a la fuente de investigación. Y eso dificultó también el trabajo de los docentes. Ellos podrían indicar a nosotros ‘investiga en este lugar, haga esto’, citar hasta referencias, autores. Ellos hablaban de los autores y nosotros no teníamos donde encontrar. Así que el proceso enseñanza/aprendizaje se truncó, fue gravemente perjudicado debido a esta falta de estructura. Por otro lado, también dependía mucho de nuestro esfuerzo. No tenía libros, yo incluso traje libros para la clase y prestaba a los colegas para tomar fotocopias. Todo lo que pudo, compartí. Los otros colegas que podrían, compartían” (E14).

De los once (11) entrevistados, uno de ellos (E18) no percibió nada diferente en UNIPAMPA, comparando con otras universidades (clases expositivas y pruebas). Y el E21 percibió “una clase muy centrada para la enseñanza y poco para la práctica. No sé, los profesores muy nuevos, poco estímulo a seguir la vida académica, era más formar para el mercado de trabajo y tal”.

Todos los entrevistados percibieron la oferta de la investigación y de la extensión en el período investigado. Sin embargo, se hicieron algunas consideraciones a respecto de esta oferta. “A partir de 2008, creo que empezaron a profesionalizar más, a hacer convocatorias y así teníamos un período de descubrimiento de las convocatorias, esto se dio a conocer, la facultad divulgaba. Así comenzó un trabajo de la Universidad en este sentido, que debemos

participar en estos, en estos tres segmentos” (E12). Para este mismo entrevistado, que era becario en el período de 2008, quedó la duda, si era suficiente lo que se produce en la época, dada la misión de la Universidad en el Plan de la Institución.

Del mismo modo, el E14 declaró que: *“¡tenía proyectos de investigación sí! No sé si en la dimensión o en la necesidad de que era así programado, que era necesaria”*. Y el E13 comentó que: *“no sé si por el bajo número de profesores [...] no sé si por el bajo número de Administradores del campus, de servidores, no sé, creo (comparando con otra universidad que asistí, que fue UFSM) me parecía poco”*.

Pero lo que quedó claro fue que las actividades de investigación y extensión tuvieron visibilidad en el período de análisis de este estudio de caso, es decir, cuando la Institución empezó sus propias actividades. Esto quedó comprobado cuando los entrevistados de la primera turma especificaron el período: *“[...] pero eso es de la segunda mitad del curso en adelante. Y la investigación también parece que va más floreciente, más en esta segunda mitad, sí”* (E14). El entrevistado E20 afirmó en su informe que percibió una gran motivación de los profesores con respecto a la investigación y a la extensión. Justificó este interés, también, debido a la carrera del docente requerir este tipo de actividad. También dijo que, percibió la dedicación de algunos colegas en la participación de estas actividades, precisamente, porque tenían interés de continuar en el área académica en el futuro.

De los once (11) entrevistados, cinco (5) fueron becarios en el período que estaban matriculados. Y el discurso de algunos fue que: *“[...] A veces, los profesores no tenían [...] publicaban, publicaban y no conseguían un monitor o un becario de iniciación científica, era divulgado, pero a veces, faltaba un poco de interés del alumno, porque creo que tuvo mucha oportunidad. Bueno [...] yo [...] fui becario 2009, 2010, todos los períodos. [...] Así que tuve muchos proyectos para los que querían entrar. Creo que era bien tratada, la investigación y la extensión”* (E15). El entrevistado E16 afirmó que fue becario durante todos los años de universidad y que siempre hubo vagas. Pero, en el inicio los estudiantes no buscaban mucho. Y, el egreso E19 relató que tan pronto entró en la Universidad ya estaba abierto el proceso selectivo para becario. *“Así que teníamos la opción de beca para enseñanza, investigación y extensión. Y, así [...] yo y casi la mitad de mi turma se registró”* (E19).

Por el contrario, a pesar de que los entrevistados percibieron la oferta y la preocupación institucional en el desarrollo de la enseñanza, de la investigación y de la extensión, dos consideraciones negativas fueron apuntadas. La primera era la falta de incentivo en la participación de los estudiantes en actividades de enseñanza, investigación y extensión. Cuatro (4) de ellos se quejaron de ello. Y, la otra consideración se refiere a la

inseparabilidad de los tres pilares de la educación en la Universidad. Cinco (5) entrevistados hablaron de esta cuestión.

Así, sobre la divulgación, el E18 expone que, los estudiantes estaban al tanto de las convocatorias de selección a través del mural del *Campus* y hacía la inscripción si existía interés. “[...] pienso que no era incentivado, pienso que no era incentivado” (E21). Faltó por parte de la Institución un incentivo. Distribuir el peso de proporcionalidad de relevancia entre las tres acciones (E14). “Como era la primera turma, parece que la intención principal era de fortalecer el pilar de la educación. De enseñanza/aprendizaje. Y, los otros procesos vinieron a cuevas y vinieron en un movimiento más retrasado, ellos fueron, por así decir, adjuntados en nuestra, en nuestro universo aquí, en la segunda mitad del curso” (E14). “Creo que tanto la extensión como la investigación debe ser incentivada por los profesores, pero entiendo la escasez de recursos y la escasez de materia humana. Creo que, de repente, faltó un poco de incentivo de parte de los profesores [...]. Pero, mismo así creo que con el poco recurso que tenía ellos consiguieron hacer algo” (E13).

Del mismo modo, para el entrevistado E21 no hubo divulgación y estímulo suficientes. Para él, los criterios también eran complicados porque beneficiaban a los que ya habían participado en proyectos. En otras palabras, “cuanto más usted hubiera participado de un proyecto más oportunidades tenía de seguir participando. Así que, los que nunca habían participado de nada terminaban sin tener porque participar. Y, el estímulo también, porque el alumno está muy condicionado, difícilmente ve el hecho de realizar investigación y extensión sin ganar nada. Siempre ve que eso debe estar vinculado a la nota, y como en general no estaba vinculado a una nota mejor, terminaba por no involucrarse con la investigación y la extensión centrándose en la enseñanza” (E21). Para el E22, “[...] eliminando algunas personas que, por la cercanía con profesores, que comenzaran a conocer y buscaban una carrera, [...] todavía estaba medio [...] oscura [...] un poco fuera de contexto, para los universitarios. Sabíamos que existía, pero todavía no entendíamos muy bien lo que era, lo que podría traer de beneficios”.

A partir del análisis, se percibió que es necesario tener cuidado con esas cuestiones planteadas por los entrevistados (E21 y E22), para que todos los estudiantes puedan tener la oportunidad y sean incentivados a participar de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, en la Universidad. Porque, el informe del E17 confirmó las consideraciones hechas anteriormente. Por ejemplo, “[...] yo, fui becario durante toda la facultad. Así, los profesores seleccionaron, precisamente, los alumnos que ellos sabían que iban a cumplir con lo que ellos necesitaban, con lo que pensaban que era la meta de ellos, ¿entiende? [...] y

envolvimiento alumno/profesor no terminaba sólo [...] no se cerraba en la investigación. Abría una gama de oportunidades mucho mayores. De una investigación ya surgía otra y así las cosas se iban desencadenando. No era sólo ‘voy a terminar esta investigación y listo’” (E17).

A cerca de la indivisibilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión se comentó que los estudiantes que tenían las mejores notas sólo hacían enseñanza, no participaban en ningún proyecto. El gran enfoque era la enseñanza (E21). “[...] Proyecto de extensión en el salón de clase no hice ningún. Hice, por el directorio, yo tenía un proyecto de extensión, pero en el salón de clase no hice ningún proyecto” (E13). Para el E14, en clase 90% era enseñanza, poca cosa de investigación. Y el salón de clase “[...] no tenía ninguna relación ni con la investigación, ni con la extensión. [...] La Institución tenía, existía, existía, ellos no estaban conectados. La investigación es una cosa, la enseñanza es otra y la extensión otra” (E18).

Además, “no tenía una aplicabilidad práctica. Así que nosotros empezamos a tener proyectos interdisciplinarios, creo que en el inicio de 2009. [...] Siempre se ha dicho de la importancia de tener ese carácter multidisciplinario. Pero, de hecho, me acuerdo que empezamos a tener trabajo en 2009 que conseguimos realizar tipo un trabajo para dos disciplinas y conseguía relacionar las cosas. Todos predicaban que eso era importante [...]. Así que, todos tenían esa preocupación de que se entienda que era todo multidisciplinario. [...] Eso era predicado por todos, la cuestión de juntar la enseñanza, la investigación y la extensión” (E12).

El E14 citó que se dio cuenta de la proporcionalidad relevancia de los 3 pilares de la educación en el posgrado. “Ahí sí, se abre la visión y logramos ver mejor. Pero, en la graduación el alumno, en mi caso, particularmente, no percibía la tripla finalidad de la institución. Todavía creía que era una extensión de la escuela secundaria. Que era sólo enseñanza, enseñanza, enseñanza. La investigación y la extensión era algo vago, era así una simulación superficial”.

Pero, una estudiante discordó de lo que se ha dicho sobre el tema, y afirmó que su primera experiencia con la investigación se dio en el salón de clase con una propuesta de trabajo de uno de los profesores. Complementó diciendo que tenían experiencias de investigación y extensión en clase, en muchas oportunidades, en el momento que los docentes como dinámica de evaluación, proponían seminarios y trabajos en grupo. En estas actividades era necesario investigar o traer un caso y presentarlo. “Y así ocurría la unión de todo y nosotros también aprendíamos a hablar porque me acuerdo de que cuando ingresé en

UNIPAMPA yo era una cosa así [...] yo no conseguía hablar. Yo tenía mucho miedo de hablar, en público, aún más” (E19).

Por lo tanto, se percibe que cuando hablamos de inseparabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión, tanto por parte de los alumnos, como por parte de los profesores hay una diferencia entre las posturas. Pero, la mayoría está de acuerdo con la declaración de Sobrinho (1998), cuando comenta que la inseparabilidad entre los tres pilares es muy citada en la educación superior, sin embargo, rara vez se hace práctica real en la rutina académica.

4.3.1.3 Relación profesor/alumno

Para responder a este elemento era necesario cuestionar los entrevistados sobre la postura que debería ser adoptada por los docentes y la postura que debería ser adoptada por los estudiantes en *UNIPAMPA*. Además, se cuestionó sobre la relación profesor y alumno. Y, de acuerdo a los informes se percibió que los entrevistados no poseían conocimiento oficial, es decir, no conocían ningún documento que explicitase a respecto de lo que la Institución esperaba de los alumnos y de los profesores, en la época. La afirmativa queda explícita en el comentario *“nunca tuvo conocimiento de un perfil del profesor” (E19).*

Y, acerca de la postura que se debería adoptar por los alumnos el E19 afirmó que: *“nunca, nunca nos han dicho como UNIPAMPA esperaba que fuéramos”* y el E18 complementó diciendo que: *“[...] si eso existía, no llegó a los alumnos”*. Así que, lo que afirmaron en los cuestionamientos hechos, es la percepción que tienen de la experiencia que tuvieron, en aquel período. Y tal percepción demostró que, la mayoría, percibió que había una preocupación institucional con la relación profesor/alumno. Las consideraciones a respecto del tema están expuestas a lo largo del texto.

En cuanto a la postura que la Institución esperaba de los profesores, el entrevistado E12 afirmó haber oído, en discursos de la rectoría, acerca de cómo debería ser el profesor. Pero, que en la práctica *“[...] nosotros veíamos que no tenía una ética así, una imposición, ellos tenían mucho esa libertad [...]”*. Es decir, *“[...] se puede percibir que no había un patrón de comportamiento entre los profesores” (E19)*. Según el E18, los profesores eran diferentes entre ellos. Y, los alumnos no tenían conocimiento si ellos deberían seguir alguna conducta esperada por la Institución. Tanto es que, *“A partir de 2009 [...] llegaron nuevos profesores, en este período, y ahí dependiendo así [...] yo hasta bromeaba en época hablaba para mi madre [...] bueno, los profesores que venían de Santa Maria, o Porto Alegre ellos tenían un perfil de comportamiento muy distinto [...]” (E19).*

Por lo tanto, dependía de cada uno. No había una homogeneidad, “o un rasgo característico de comportamiento que sea común a todos, que tuviera una directriz que era basada en algún principio o alguna orientación. Me parece que cada uno se dedicaba al máximo y se donaba a su estilo, a su modo. La gran mayoría demostró buena voluntad, comprometimiento, profesionalismo y todas estas características se hacían presentes. Pero, no veía de una forma homogénea. Que pudiera decir lo siguiente ‘existe una orientación, un perfil’ [...] no veo aquella línea que te lo diga sobre el comportamiento del docente la línea pedagógica que se utiliza, la filosofía, el proyecto. No ves [...] yo no veía, en aquella época” (E14).

Sin embargo, al parecer, de acuerdo al E16, la Institución siempre esperó mucho del profesor. En su informe el E16 afirmó que, los profesores eran muy pocos y que la institución cobraba mucho de ellos. “Había épocas que lo sentía, ¿sabes? Porque tenían aquellas reuniones en que venía la rectora, y algunos alumnos eran invitados a participar. Y yo participé de algunas de estas reuniones. [...] Yo asistí a una reunión, eso en 2008, 2009, tal vez, que yo lastimé por los profesores. [...] Arruinó con nuestros profesores. No es que ellos eran malos, pero porque existía la cobranza encima de ellos, para que sean mejores, para que tengan un [...] pongan el conocimiento de manera que nosotros alumnos fuéramos más que simples repetidores, ¡era muy grande!” (E16). Por lo tanto, se entiende que la Universidad pretendía crear oportunidades de enseñanza que posibilitaran a los profesores y a los estudiantes “el desarrollo del pensamiento autónomo, sustituyendo la simple transmisión del conocimiento [...] pensar y pensar críticamente [...]” (Almeida & Pimenta, 2009, p. 17).

El E21 percibía que la Institución esperaba que el profesor sea un profesional preocupado y que estimule a los alumnos trabajando con la tríada enseñanza, investigación y extensión. Por el contrario, en la práctica de muchos docentes, eso no siempre ocurría. Pero los profesores, en general, tuvieron que tener una postura diferenciada para integrar los alumnos en la graduación con más responsabilidad, comprometimiento y para motivar a ellos también, porque “la turma era pequeña, era una o dos turmas. La Universidad todavía, a veces, no tenía todo lo que se esperaba. [...] De todos modos, el profesor tenía que ser diferente para que el alumno pudiera continuar haciendo la graduación, para que el alumno realizara los proyectos, se insertase en investigación, extensión y monitoreo” (E15). Se diferenciaban de profesores de otras instituciones, ya que no estaban acostumbrados a llegar, y simplemente, entregar el material didáctico y marcar la prueba. Ellos no tenían este perfil y siempre estaban disponibles para ayudar a los estudiantes (E17).

Hay todavía el E13 que entiende que, como *UNIPAMPA* fue creada con la intención de ayudar en el desarrollo de la región, debería tener mayor extensión, una participación y una respuesta mayor en la comunidad. El entrevistado percibió muy poca relación entre la Universidad y la ciudad. *“Por el contrario, en algunos momentos sentía una dificultad en la relación de la ciudad con UNIPAMPA”* (E13). Y el entrevistado E20 afirmó en su informe que percibía un poco de política, por parte de la Institución. En el que el ego de las personas, a menudo estaba por encima del resto.

Partiendo para la postura que debería ser adoptada por los estudiantes en *UNIPAMPA*, el E21 apuntó que percibió que había una expectativa institucional. La Universidad esperaba que los estudiantes tuviesen más consideración y dedicación a las actividades de enseñanza, investigación y extensión. También se esperaba la participación de los alumnos en los movimientos estudiantiles, en las decisiones de todos los órganos del *campus* (Comisiones, Consejos). Sin embargo, según el informe del entrevistado, la realidad no siempre era esa, porque la mayoría del personal, en aquel momento, estaba buscando una formación para el trabajo y no una formación académica. *“De todos modos, así [...] la cuestión era quien estaba allí para adquirir conocimiento y para en el futuro entrar en el mercado de trabajo e intentar hacer la diferencia”* (E19).

En esta perspectiva, el E17 afirmó que: *“[...] creo que UNIPAMPA intentó formar alumnos que salgan para el campo de investigación, para una maestría, para un doctorado. [...] Con esa mentalidad de no salir, solamente, para el mercado de trabajo [...] Creo que se tenía una gran esperanza. Era una gran esperanza de crear una nueva universidad con alumnos [...] ¿cómo es que voy a decirte? Bien formados”*.

Pero, el discurso de muchos entrevistados es que, cuando los alumnos entran en una institución de educación superior ellos aún no tienen madurez para entender la complejidad de este nivel de educación. Se requiere un período de maduración. *“Yo he ido madurando con el tiempo, del proceso. Y, percibí que realmente ellos esperaban que seamos buenos y distintos. Ellos investían ya en el discurso, en el habla en el salón de clase. Algunos profesores más, otros menos, pero creo que ellos tenían esa percepción de que nosotros [...] teníamos que ser, por tratarse de una Universidad nueva, un nuevo proyecto, una nueva propuesta [...]”* (E14).

Y en esta expectativa, se esperaba un alumno comprometido, que entienda cual es su papel en la Institución y en la sociedad (E15). Y, que pueda concluir el curso con éxito (E14). Que sea crítico y sea consciente de que estaba siendo financiado, por todos. Él no paga, pero “todo el mundo” paga para que salga de allí y haga la diferencia. Alumnos que permanezcan

en la ciudad y hagan la diferencia en la región (E15). Los alumnos deberían ser modelos. La cobranza era de una valoración por parte de los estudiantes de lo que tenían (E20), porque “[...] *una región de campaña, sabíamos de la realidad de nuestra región. [...] ¡Nuestra región es muy pobre! Y viene una universidad que dará acceso a las personas que no podían salir de la ciudad para estudiar. [...] Me sentí muy cobrada. Muchas veces, cuando se hablaba ‘bueno, miren la suerte que tienen ustedes’ segunda turma aquí, cuántos querían estar aquí. Y nos sentíamos cobrados, pero nos sentimos muy incentivados también*” (E16).

Los discursos llevaron a la idea de superación. Porque había mucha dificultad (restricción de espacio, de infraestructura, de material, material didáctico, de personas). El laboratorio de computación era limitado y no había ningún servidor para supervisar. Por lo tanto, el tiempo de uso era limitado. La biblioteca era precaria. Carecía de servidores (E14). “*Así que, había un construir o una construcción en progreso. Y para esa construcción darse [...] necesitaba de la superación inicial hasta calmar algunas preocupaciones, [...] sofocar algunos deseos, algunas exigencias que pudiéramos tener. No se podría requerir más de lo que la Institución podría dar porque no tenía [...] estaba en el principio*” (E14).

Los informes muestran que, en el inicio, los alumnos sintieron un gran impacto en relación a la demanda que requiere un curso universitario. De acuerdo con el E12, había disciplinas con mucho trabajo por hacer en casa y eso perjudicaba la turma, sobre todo de la noche. “*Por lo tanto, nos quejábamos mucho para que se llevase en cuenta eso, que ellos no estaban tratando con personas que tenían disponibilidad de tiempo, todo el día sólo para estudiar y que teníamos familia*”. Sobre lo dicho, el E13 afirmó que se tiene dos maneras asistir a la universidad: entras, garantiza el promedio, y en el fin de los cuatros años toma el diploma. O, si usted realmente quiere una formación superior, trata de hacer algo más. ¿Cuál sería el ‘más’?, un proyecto de extensión, por ejemplo. Pero, afirma que no percibía eso en el perfil de los estudiantes en aquel período. Como se mencionó anteriormente, los estudiantes buscaban la Universidad con la intención de entrar y mejorar la situación en el mercado de trabajo.

Sobre la relación profesor/alumno, se verificó que, de acuerdo con los entrevistados, la relación era muy buena. ¡Por supuesto que hay excepciones! Porque las personas son diferentes: “[...] *características, heterogeneidad. Algunos eran iguales a nosotros, utilizaban el mismo vocabulario, pronombres de tratamiento y todo era más cercano. Otros, mantenían una cierta distancia, era bastante notable. Y eso era característico de cada uno, cada uno tenía su propio modo*” (E14). Así que, dependía mucho del profesor y del alumno. No era lo mismo con todos. Es decir, cada profesor tenía su modo y los alumnos aprendían a tratar con

él (E18). En este sentido, el E21 comentó que “*percibíamos algunos profesores también con un cierto[...] no sé[...], un cierto mal humor, así, siempre*”. Había problemas de relacionamiento como se tiene en cualquier lugar, en el trabajo, en la familia, por fin. Además, siempre tenía aquel profesor que a la turma no le gustaba y que el profesor no simpatizaba con la turma (E13).

Pero en general, la relación era tranquila, era muy buena. Tanto es así que, según el informe, se construyeron, incluso, relaciones de amistad, en este período. Eran pocos alumnos, de esta manera los docentes podrían conocer a todos. *[...] era mucho más informal de lo que es ahora. [...] los profesores terminaron [...] conviviendo más con los estudiantes. Salíamos de las clases, en el intervalo, los profesores quedaban charlando. No tenía, tal vez, la formalidad que tenemos hoy porque el profesorado es mayor. Tenemos mucho más alumnos. No tiene una relación tan cercana con todos. Antes se sabía cada uno de los alumnos, cuál era el alumno, de dónde era, cómo era su situación social, financiera. [...] Creo que la relación era más informal, pero no se dejaba de tener todo respeto, toda la cuestión del salón de clase. El profesor ser el profesor y los alumnos, alumnos*” (E15).

Los informes demuestran que había un cercamiento entre profesor y alumno, es decir, no había un hueco y eso facilitaba, incluso, la enseñanza/aprendizaje como ya se citó en el elemento anterior. Los profesores “*[...] se preocupaban y conocían a los alumnos y eso era muy bueno*” (E16). “*[...] No era una cosa así [...] profesor allí y el alumno en el otro lado, ¿entiendes? Creo que existía una integración muy fuerte, muy grande, incluso de amistad [...]*” (E14). “*[...] No había una jerarquía, así, había respeto, mucho respeto por parte de los profesores. [...] Porque ellos estaban siempre disponibles para el diálogo [...]. Las puertas de las salas de los profesores estaban siempre abiertas para nosotros [...]*” (E19).

Los profesores demostraban preocupación con el aprendizaje de los estudiantes. “*Los profesores eran razonables*” (E22). “*[...] Creo que era la gran preocupación. Pasar a los alumnos, no sólo los conocimientos, pero profundizar y hacer que entiendan [...]. Y siempre estaban disponibles [...] se puede decir lo siguiente: tengo orgullo de todos los profesores que tuve. Todos. Creo que ellos eran preocupados en transmitir a nosotros lo que realmente sabían*” (E17) “*[...] la formación [...] el conocimiento, el pasar conocimiento, de que aprendas era muy centrado, eso ahí [...] ellos se preocupaban mucho*” (E16).

A pesar de también haber cobranzas, porque, según el informe, había cobranzas en relación a la disciplina en el salón de clase, cumplimiento de horarios, plazos, entrega de trabajos, la mayor parte de los profesores era amable (E12). Tanto es así que, “*había oportunidad de hablar en el salón de clase*” (E18). Y, “*sin las disciplinas de cálculos, esa*

cuestión que las personas reprobaban más [...] en general, la forma que los profesores pasaban el conocimiento era bien abierta así, mucho trabajo también, nosotros presentábamos mucho trabajo, y las personas en el inicio también tenían mucha dificultad. Después percibieron que los trabajos eran importantes [...]” (E21).

Se destacó por el E19 que, por el hecho de la Universidad no tener la estructura adecuada en el periodo, los profesores estaban en un momento desafiador, intentando trabajar con las mínimas condiciones. Por fin, estaban viviendo un desafío profesional. Demostraban inseguridad por ser nuevos. En este contexto, estaban acostumbrados a las evaluaciones orales con la turma, en relación a su trabajo. A cerca de lo mencionado, para Garcia (1999), es característica de este periodo inicial de la docencia, la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo de que sufren los profesores novatos. Se presentaban preocupados con el proceso (E12). Sin embargo, siempre que algún alumno cuestionaba y se quejaba, difícilmente las cosas cambiaban para mejor. Para, el E12, los alumnos siempre percibieran una gran autonomía del profesor en el salón de clase, siempre percibieran el docente como autoridad máxima. Así, tenían cosas que querían cuestionar, pero que se sentían sin protección, con miedo, inseguros, creyendo que esta actitud pueda influenciar en la formación. Percibió la falta de apoyo de la Universidad con el estudiante.

Por fin, en el inicio del periodo investigado no había, por parte de la mayoría de los docentes, demostración de relaciones de poder (E16, E18). En 2009 y 2010 estas relaciones se fueran caracterizando con la llegada de nuevos profesores (E16, E18). Porque, la política de desarrollo profesional docente ocurrió muy tarde, si se compara con el inicio de las actividades académicas. En otras palabras, si en este momento, ya hubieran los programas de iniciación para los profesores novatos en el primer año de enseñanza, la Institución ya iba a recibir los docentes tratando la formación como algo que es continuo que es adaptado a las necesidades de cada momento de la carrera profesional (Garcia, 1999).

4.3.1.4 Formación continua

En cuanto al elemento que trata de la formación universitaria objetivando la conciencia de la necesidad de una formación continua, del inacabado (Paulo Freire), de la necesidad de una búsqueda constante del conocimiento, la mayoría de los entrevistados, cree que la Institución formó los estudiantes con esta percepción. Un ejemplo: “[...] eso se dejó bien claro por los profesores [...] mira, prácticamente todos hablaron eso” (E20). “Conseguíamos desarrollar bien, conseguíamos trabajar, pero siempre buscando subsidios

de otros lugares” (E12). Es decir, “es cierto que el concepto tu sabes. Sabes cómo vas a actuar, pero no estás listo para nada. No estás totalmente listo. Totalmente formado. Ella te da la base para seguir. Eso es bueno. Mi graduación fue muy buena, me abrió muchos horizontes. Pero, todavía no me ha dado un fin” (E16). Esa era la visión demostrada, por la mayoría de los entrevistados, formados por UNIPAMPA.

Conforme el entrevistado E19, cada alumno tiene sus objetivos. Algunos ya entran con la intención de terminar la graduación para realizar un concurso público, por ejemplo. Pero, *“creo que la visión de búsqueda continua del conocimiento es compartida”,* porque hasta los que optaron por entrar en el mercado de trabajo, necesitaron buscar informaciones, más específicas para actuar efectivamente y con más tranquilidad. El E15 confirmó lo expuesto diciendo que: *“mismo que la universidad no tuviera especializaciones [...] las personas salían pensando que tenían que trabajar para compensar la parte práctica, traer experiencias, o tenía que buscar el posgrado, la maestría, el doctorado, hacer esa formación continua”.*

En este sentido, el E22 aclaró que, el egreso sale de la Institución con habilitación y certificación de formación para actuar en determinada área, es decir, *“condiciones distintas de lograr un mejor trabajo por haber concluido la graduación” (E14).* Tiene consciencia de que va a conseguir trabajar, pero que, hasta por el propio incentivo de continuar, las personas saben que pueden hacer más (E22). Sin embargo, también hay aquellos que siguieron en las actividades que realizaban antes de entrar en la Universidad (E14). Como también había los que pensaban, solamente, en salir a trabajar, ganar dinero, tener su vida sin depender de los padres.

No obstante, en este elemento analizado también hubo respuestas contrarias. El posicionamiento del E13, por ejemplo, era de que: *“difícilmente una institución de educación superior en Brasil va a formar una turma que salga 100% sintiéndose preparada para el mercado de trabajo”.* Pero que, *“[...] faltó mucho [...] eso es un hueco grande en UNIPAMPA, tipo [...], el estímulo de formación académica de artículo, cosa así, eso faltó. [...] Como si una escuela no estimula al alumno a entrar en la universidad”.*

4.3.2 Categoría “Desarrollo profesional docente”

4.3.2.1 Formación docente

En el análisis del presente elemento investigado, la mayoría de los entrevistados

afirmó no saber si había preocupación institucional con el desarrollo profesional del docente universitario. En cuanto al resto de los entrevistados, tres afirmaron que hubo y los otros tres afirmaron que no hubo preocupación de la Institución.

Se apuntó que la formación profesional para la docencia no era requerida en los concursos para profesores de UNIPAMPA (E12). Sin embargo, no solamente en UNIPAMPA, pero la formación para la docencia universitaria a lo largo de la historia se encaró como desnecesaria con el pedagógico siempre siendo descuidado (Silva & Monteiro, 2015).

Que hubo restricción de los recursos humanos, porque Livramento es una ciudad aislada. En sentido, *“conseguir un profesor para estar en Livramento yo me quedaba pensando así ‘es una cosa muy difícil’, ¿sabes?”* (E20). Que en el inicio, los concursos para profesores se dieron en la gran área de Administración, por ejemplo. Y, *“muchos profesores decían no es mi área, entiendes, pero estoy haciendo lo máximo, percibíamos el esfuerzo mismo. [...] Sin embargo, ellos sabían que la realidad cambiaría. Y los alumnos también. Los alumnos sabían ‘oh, va a tener concurso, va a entrar nuevo profesor’. Y realmente nuevos profesores entraron después”* (E20).

En cuanto a la formación continua en el área de actuación específica del profesor, lo que fue apuntado por algunos alumnos en el informe, es que sabían de profesores que intentaron alejamiento para doctorado (E15). Algunos tuvieron dificultades (E14, E18). Tuvieron luchar mucho para hacer su doctorado (E17). Pero, muchos consiguieron (E18). El E20 destacó que *“[...] creo que todos los profesores estaban realizando algo prácticamente. [...] Y, creo que en este período, incluso, se formaron muchos doctores, muchos [...] que fue [...] parece que MEC apuntó como una debilidad del Campus la parte de no tener tanto doctores y todo más”*. Incluso, el E21 señaló que la Universidad podría contratar profesores sustitutos para asumir las atribuciones del profesor alejado. También hubo casos de docentes que impartían clases dos o tres veces en la semana y en los otros días estaban alejados, parcialmente, para calificación.

Según los informes, estos asuntos de formación de los docentes, no llegaban hasta los alumnos. Pero, la percepción era que había la oportunidad. Como, por ejemplo, el habla del E16 que dijo que: *“[...] eso quedó muy marcado, no sé si es legal, no sé si es de la Ley, que los profesores conseguían salir de la universidad para realizar su doctorado y volver. No sé si estaba en la Ley que era obligatorio. Pero, algunos iban. No sé. No sé si la Universidad favorecía o si estaba en la Ley que era obligado ir. No obstante, algunos fueron, hicieron y volvieron”*. También se habló que la Universidad ofrecía algunos cursos a distancia para los servidores. *“Por lo tanto [...] tenía cursos, pero nada específicamente pedagógico. Sé que*

ellos realizaban algunos encuentros, pero era algo específico de las coordinaciones, algún ajuste, no sé si se puede considerar como formación” (E12).

En lo que se refiere a la cuestión pedagógica, tres entrevistados (E13, E19, E21) destacaron que conocían superficialmente, de un evento que ocurría anualmente. El E13 dijo: *“[...] me acuerdo que en un año ocurrió en el Campus Livramento. Me acuerdo que una vez al año tenía reunión de los docentes, pero no sé si era para tratar temas de los profesores o si era para, tipo un curso, de docencia, de técnicas de docencia, no sé, técnicas pedagógicas, no sé decirte”.*

Ya el entrevistado E21 dijo que, tenía conocimiento de tal evento (seminario de formación), pero que, los profesores participaban porque eran obligados y no por interés en la formación, *“[...] yo veía eso, las personas resistían mucho a cambiar, aceptar una idea nueva, una nueva filosofía de enseñanza aprendizaje. Y ahí, las personas decían, a veces, que, ‘ah el profe no sabe impartir clases’. Pero, no es que no sabe impartir clases, sin embargo tiene un perfil para ser investigador o extensionista, que sé yo, y no para el salón de clase. Y, creo eso, pero la Universidad ha hecho poco también”.* El E15 complementó que, no sabía de formaciones pedagógicas específicas para trabajar con alumnos con necesidades especiales, por ejemplo, que es muy importante. Y, que actualmente, ejerce actividad docente en el *Campus* y consigue ver eso bien más presente, incluso con los cursos del NUDEPE.

4.3.2.2 Saberes necesarios para la docencia en la educación superior

Cuando se cuestionó a los entrevistados al respecto de los saberes necesarios para la docencia universitaria, se percibió que sus respuestas se acercaban de lo que estaba presentado por los autores en la tabla 1, del referencial teórico. Así siendo, se entendió que sería importante reconstruir el cuadro con las respuestas de los entrevistados para contrastar con las clasificaciones de los autores. De todos modos, en la tabla 23 se presentan los saberes necesarios para la docencia en la educación superior, en la visión de los alumnos de *UNIPAMPA – Campus Santana do Livramento*.

Tabla 23 – Visión de los estudiantes sobre los saberes necesarios para la docencia

Autores	Saberes necesarios para la docencia (Entrevistados)		
	Específicos	Pedagógicos	Generales
E12	Conocimiento del área	Alguna cosa así pedagógica	Herramientas de multimedia, un poco de inteligencias múltiples, postura ética
E13	Afinidad con lo que va a enseñar	Perfeccionar la pedagogía	“Don de encantar a los alumnos”
E14	Apropiación del conocimiento	Cuestión didáctica, formación didáctica	La predisposición y la voluntad de hacer, relacionamiento interpersonal, aceptación, comprensión, divergencia, empatía
E15	Conocimiento, Formación técnica	-	Formación personal, valores, respeto, comprometimiento, actitud, parte social, postura académica
E16	Formación	-	Ser una persona creativa, ser una persona atenta que no puede creer que sabe todo, tiene que ser humano, ser solidario. Por fin, saberes humanos, psicológicos, creativos.
E17	Dominio del contenido de la disciplina	El gran problema está en la didáctica del profesor	-
E18	-	Un curso corto de docencia de como elaborar una clase	Inteligencia emocional, empatía
E19	Conocimiento técnico de la teoría que es básico	Cuestiones metodológicas de enseñanza	-
E20	Dominio del contenido, enlace entre lo teórico y lo práctico	-	Humildad de aceptar la divergencia,
E21	-	La cuestión metodológica de como impartir clases, conocer el perfil de la turma	-
E22	Conocimiento específico en la disciplina que va a ministrar	-	Valores

Fuente: Investigación

Se verifica en la tabla 23 que los entrevistados tienen la visión de que los docentes de la educación superior necesitan no sólo de conocimientos específicos, pero también de conocimientos pedagógicos y generales. Después de esta reflexión, los estudiantes fueron cuestionados si la Universidad se preocupó con estos saberes, en aquel período de 2008, 2009 y 2010. Una vez más se afirmó que, oficialmente, los alumnos no sabían de estas cuestiones. Pero, conforme sus percepciones y observaciones, la mayoría, afirmó que no percibió preocupación Institucional con estos saberes.

Algunos creen que hubo cierta preocupación de *UNIPAMPA*. *Que la Institución estaba buscando profesionales, pero que también tenía dificultades para encontrar docentes* (E20). El entrevistado E19 comentó, en su informe, que tuvo conocimiento de un encuentro docente que ocurría, una vez al año, y que incluso, participó del encuentro que ocurrió en

2012. Pero, que participó de una actividad en este encuentro, por solicitud de un profesor. Sin embargo, afirmó que para los otros alumnos eso no fue dicho. Dijo sobre eso: *“sólo que es una vez al año. Así las personas se encuentran y es fastidioso y todos los profesores están ahí, de todos los Campi [...] se dividen en grupos, y van a discutir alguna cosa. Pero, eso es una dinámica interesante, puede esta traer nuevas informaciones, pero no es una cosa que estimule efectivamente el profesor lo que, de hecho, hará con que entienda lo que es la didáctica y logre practicarla”*.

Acerca de eso, el E14 afirmó que la Institución se preocupó en partes. *“En partes creo que sí [...] pero no se ha dado cuenta. Hasta mismo por estar en construcción existían otras necesidades, otras demandas más urgentes, en la época, que perjudicaba la atención del profesor. Creo que es humanamente imposible alguien darse cuenta de tanta necesidad, tanta demanda, en una construcción de una Institución como era aquella. Darse cuenta de una coordinación, dar cuenta de material, dar cuenta de contenido, dar cuenta de la organización de los alumnos. Es decir, era mucha demanda para pocos profesores”*.

En este sentido, el E19 comentó que entiende por fundamental la cuestión metodológica, dentro del salón de clase, pero que esto no existe. Especialmente en los cursos de bachillerato. Por lo tanto, durante el informe, dijo que UNIPAMPA podría *“creo que [...] así como en los propios cursos de maestría y doctorado eso no existe, tal vez cuando llegue un concursado, y se hagan algún [...] se crear, dentro de UNIPAMPA, de la propia UNIPAMPA, un curso de metodología para profesores. Creo que eso es interesante e iba a colaborar mucho con los alumnos e iba a facilitar mucho la propia vida del profesor porque, a veces, él tendría que explicarse y no lograba, porque en verdad [...] él no fue entrenado para pasar el conocimiento. Él debe saber pasar el conocimiento”*. Así, el entrevistado propone lo mismo que Selbach (2015, p.53) cuando afirma que: *“los espacios organizacionales dedicados a la formación pueden constituirse en posibilidades de desarrollo profesional del docente universitario cuando fomentan acciones con el objetivo de discutir las demandas impuestas por la práctica pedagógica”*.

Por fin, la mayoría no percibió el interés de la Institución con los saberes docentes para la actuación en la educación superior. Tal afirmación se fundamenta en las afirmativas: *“creo que los profesores se preocupaban más que la propia Institución”* (E17). *“[...] No sé si la Institución se preocupaba tanto con eso para realizar alguna formación”* (E15). Lo que existía era una preocupación muy grande para que UNIPAMPA diera cierto. Era un desafío y la Universidad tenía el deber de dar cierto (E16).

De esta manera, “[...] *no veo preocupación de la universidad en cuanto a eso. Estas prácticas pedagógicas deben mejorar [...] UNIPAMPA no se está esforzando y no se esfuerza*” (E21). Según el entrevistado algunos profesores también no se ayudan. Ellos llegan a UNIPAMPA con el pensamiento de irse. No se comprometen mucho con el Proyecto Institucional. Es decir “*ellos llegaban aquí, implantaban sus métodos de enseñanza, la Universidad no hacía nada.*” ¡Ya vi cosas horribles! (E21). De acuerdo a su informe, el alumno no tiene a quién quejarse, porque la justificativa es que los profesores tienen autonomía. Por lo tanto, es importante acompañar al profesor, proporcionar algún tipo de apoyo (Bolzan, 2009, p.135). El desarrollo de grupos con persona especializada para mediar las reflexiones, podrá ayudar en la producción de la búsqueda de alternativas para resolver los problemas. Esta es una actitud inicial para escuchar a los profesores y ayudarlos a transformar la Institución en un espacio de cambio de conocimientos, de experiencias y reflexiones. Con este trabajo, muchas competencias se pueden desarrollar colectivamente, como trabajar en equipo (Maciel, 2009).

4.3.2.3 Valoración profesional

Acerca del elemento “Valoración profesional” los entrevistados entienden que los profesores de UNIPAMPA eran valorados, en aquel momento del análisis. Este entendimiento se justifica en las argumentaciones que serán hechas. El E12, por ejemplo, cree que los profesores eran los más bien valorados comparando con los técnicos y los alumnos. El E20 se acordó de la ascensión profesional, salarial, de las oportunidades que existían en la Universidad en aquel período. Un ejemplo, eran los cargos de Gestión, Coordinación, por fin, eran pocas personas que no tenían una función importante, en aquel momento. Así que, para él, todo eso significaba valoración profesional del docente. “*Creo que el docente en la Universidad es protagonista, bueno, en todas las universidades se tiene esa cuestión del poder que el profesor tiene en la universidad, en todos los consejos deliberativos ellos tienen 70% de los asientos. Así ellos tienen mucha fuerza y saben de ello*” (E21).

El E15 confirmó lo que ya fue dicho informando que, como los docentes hacen parte de la historia, apuestan en UNIPAMPA, están juntos en la caminata de construcción de la Universidad, ellos eran valorados institucionalmente. Aceptaron el desafío, dejaron a la familia o tuvieron que venir a vivir en la ciudad donde se ubica el *Campus*. Impartían clases, participaban de la gestión. Así que, los que permanecieron en la Institución, deben haber sido valorados. Por lo tanto, “[...] *como alumno creíamos que la Institución apoyaba, porque los*

profesores estaban aquí trabajando, participando y ayudando, sin el docente creo que sería difícil llegarnos a lo que se tiene hoy” (E15). Por fin, en este contexto, el profesor era considerado un participante dinámico, cultural, social y curricular, que es capaz de una toma de decisiones educativas, éticas y morales, de desarrollar el currículo y elaborar proyectos y materiales curriculares con la colaboración de los colegas (Imbernón, 2005).

Otro punto que se presentó por el E13 fue que, en el momento en que la Universidad daba al docente la oportunidad de alejarse para doctorado o la posibilidad de realización de un posgrado, ella estaba valorando el profesional. Porque, de acuerdo con Imbernón (2005), entre los factores para el desarrollo de la docencia está la formación y la promoción en la profesión. Incluso, se comentó que algunos docentes parecían que querían tener ventajas de tal oportunidad, porque *“creo que faltaba, un poco de consciencia, [...] la persona sale para doctorado ‘ah voy hacer un doctorado y me voy para UFSM’, ‘ah, me voy para UFRGS’, ‘voy intentar ir para UFPel’. La persona quería usar UNIPAMPA sólo de trampolín*” (E13).

Pero también, hubo entrevistados que creían que la Institución no valoraba a los profesores (E14, E17 y E22). Algunas justificativas para esta postura son: *“por los estudiantes sí, por todo el entorno, sí. Ahora, de forma Institucional, yo [...] no me di cuenta de la presencia Institucional, dentro de UNIPAMPA. Nosotros no teníamos la presencia de la rectora. Las Pro-rectorías yo descubrí que existía, que en verdad tiene, ‘Pró-reitoria de Graduação, Pró-reitoria de Pós-graduação’, de no sé que, de no sé cuánto, mucho tiempo más tarde, cuando ya estaba en el fin de la graduación. Debido a que no siquiera sabía que estas instancias existían. Yo no era consciente de ello porque, de hecho, ellas nunca se hicieron presentes”* (E19).

El E14 mencionó que no se recuerda de ningún reconocimiento público, por parte de la Institución, hecho a los docentes, en actos públicos que se han producido. Se recordaba de haber presenciado eventos puntuales y nunca percibió un destaque por el esfuerzo y por el valor de los profesores. Especialmente los ocho (8) primeros profesores. Acerca de eso, el E17, incluso, hizo una crítica a la gestión. Afirmó que estaba acostumbrado a frecuentar reuniones, en aquella época, en que los estudiantes eran invitados a participar. Y que presenció escenas en que la gestión actuó de manera a desmotivar los primeros profesores del *Campus*. Este entrevistado afirmó que, en su opinión, no percibía valoración por parte de la Institución, para con los docentes. Incluso, los profesores eran desvalorados, en algunas veces.

Y el E22, dijo que esta cuestión es muy particular. Pero, creía que, por las dificultades que estos docente enfrentaron por estar desplazado, porque la mayoría, sino todos, no era de la región. Muchos lejos de la familia, en una ciudad aislada de los grandes centros, por fin, no

eran valorados e incentivados a quedarse. *“Creo que no se tenía un incentivo. Podría haber incentivado, en mi percepción. Tanto es que algunos, [...] ya no trabajan más en la Institución. Y creo que, hasta por no tener otros incentivos, que sé yo, tiempo o alguna disponibilidad mayor, una flexibilidad para lograr quedarse bien aquí, y continuar [...]. La mayoría, prácticamente todos, vinieron de fuera y ahí yo creo que estas cosas pesan, mucho”* (E22). Por fin, el entrevistado cree que debería haber una mejora, un incentivo en el “ambiente de trabajo” (Imbernón, 2005) para mantener los profesionales en la Institución.

4.3.2.4 Ambiente propicio para interacciones docentes y construcción de saberes

En el análisis del presente elemento, se obtuvo como respuesta, de la mayoría de los entrevistados, que había en UNIPAMPA un ambiente de trabajo propicio para interacciones docentes y construcción de saberes. Fue mencionado que había muchas reuniones de profesores, *“no sé de qué se trataba ¿entiendes?”* (E13), *“[...] no me recuerdo si eran de gestión o si eran pedagógicas, creo que eran pedagógicas que eran semanales o de quince en quince días. Me recuerdo que, a menudo tenía y que nosotros sabíamos, así, que tenía reuniones pedagógicas. Pero, no sé si era solamente entre profesores, se tenía un equipo de profesionales que llevaba a cabo. No llevaba a nosotros”* (E12).

El entrevistado E19 comentó que, trataban diversos asuntos en estas reuniones, porque la Universidad estaba en construcción y que probablemente, también se hablase de cuestiones pedagógicas. Ya el E16 confirmó que los docentes tenían reuniones pedagógicas y que en la época, era en una sala específica del *Campus* *“[...] muchas veces procurábamos a ellos por la tarde y ellos estaban en estas reuniones pedagógicas. Durante toda la tarde”* (E16). El E17 también afirmó que se acordaba de reuniones de docentes para debatir cuestiones de metodología de enseñanza casos particulares de problemas de alumnos, etc.

Para el E14, había un período de adaptación variable para cada profesor, período de transición del nuevo profesor en el *Campus*. Para él, se percibía el cambio de profesor con el paso de los días. Afirmó que creía que los más viejos se responsabilizaban de realizar esa transición. Dijo que se acordaba de haber participado de una reunión *“[...] en que fui invitado por el director para ser una presentación acerca del histórico de nuestra ciudad para los profesores. [...] hice una exposición rápida de cómo es que la ciudad había se desarrollado económicamente. Así que, sentí que había una preocupación de integrarlos, que ellos conocieran a nuestra realidad y que la adaptación se diera lo más rápido posible”* (E14).

Fue destacado por el E19 en la entrevista, que en la época (en 2008 ó 2009), había en el *Campus Livramento* una sala con sofá y televisión. Este ambiente estaba ubicado en el piso de las salas de los profesores. En este espacio, se tenía café y los profesores se encontraban para hablar e interactuar. Comentó que, este espacio hoy no existe más, se utiliza para alojar nuevos profesores que entraron. *“Pero era un ambiente interesante [...] y que de la misma forma como ellos se reunían para hablar, para ver al futbol, me imagino que ellos también sentaban allí para conversar sobre otros temas, y dentro de estos temas, también hablar sobre los asuntos de la Universidad. Pero de una manera más relajada”*. Esta información confirmó la *“noción de campus universitario”* expuesta, por la gestión (en las entrevistas). Para el E1 (gestión), *“campus debe tener patio, debe tener banco, debe tener arboles para que se pueda sentar bajo la sombra, debe tener espacio para enamorar, debe tener de todo y debe tener, principalmente, espacios para convivir”*.

En este elemento analizado, el aspecto negativo destacado, habla de la falta de interés de algunos profesores en interactuar y compartir experiencias, porque no había mucha motivación en seguir el objetivo de la Universidad, que era desarrollo regional.

4.3.2.5 Trayectoria docente

Analizando la preocupación Institucional con la trayectoria profesional del docente, se tuvo como respuesta, de la mayoría de los entrevistados, que *UNIPAMPA* no demostró tal preocupación. Uno de los entrevistados afirmó que, los estudiantes tenían esa percepción de trayectoria docente, pero que *UNIPAMPA* no tenía. La afirmativa se expone: *“percibimos eso, esta cuestión de la trayectoria, del preparo del profesor, de su evolución, de sus saberes, incluso hasta, entre la falta de interacción de algunos. Tuvimos esa percepción, pero por parte de la Institución, no consigo ver no tuve ese feedback, ese retorno”* (E14).

Hubo comentarios que la evolución del currículo es inherente a la carrera docente (E12). Que eso es individual de cada docente (E17). Que no había la preocupación pedagógica, pero eso no garantizaba ganancias para el alumno (E20). E, incluso el E20 afirmó que tuvo muchos profesores que intentaron liberación para el posgrado y se enfrentaron con dificultades porque la Universidad necesitaba de los docentes actuando, en la época, para la construcción de esa Institución. Algunos consiguieron salir, pero el E16 no sabía explicar si se trataba de algo legal, garantizado por Ley, o si era porque la Institución favorecía.

Sobre el asunto, el E18 contó que, mucho tiempo más tarde, conoció al Proyecto Institucional de *UNIPAMPA* y percibió que el objetivo de la Universidad es muy claro, en el

documento. De tener un carácter diferente de las otras universidades, de preocuparse con el desarrollo de esa región. Y afirmó que los profesores, de la época, no eran incentivados a realizar trabajos, en este sentido. No había una preocupación con la selección de los profesionales, *“los profesores que venían no eran profesores que tenían identidad con la región. Ellos venían mucho más, según el doctorado que tenían, según el concepto del doctorado que ellos tenían de lo que si aquel profesor sería adecuado para esa Institución. Tanto es así que, teníamos una evasión muy grande de profesores, tal vez debido a eso, la Universidad no seleccionaba a sus profesores de acuerdo a su propio plan. Yo sólo tuve conocimiento más tarde. Durante este período no sabíamos”*.

Así, los entrevistados percibieran por parte de la Institución, una postura de que *“[...] quien sabe, automáticamente, sabe enseñar”* (Masetto, 1998a, p.11). Da la docencia a un buen profesional, porque en esta perspectiva, ser profesor es impartir grandes clases expositivas o conferencias, bien como, mostrar en la práctica como se hace.

4.3.3 Categoría “Organización y evaluación institucional”

4.3.3.1 Planificación participativa con objetivos y metas definidos

En el elemento analizado los entrevistados fueron cuestionados sobre cómo se dio la planificación Institucional, es decir, como fue la elaboración del Proyecto Institucional. Según las respuestas, se verificó que los entrevistados entendían que hubo una planificación institucional, en otras palabras, que había una preocupación de la Universidad en elaborar ese documento. Sin embargo, la mayoría no sabía cómo se hacía este documento y por quién fue hecho. Sólo los representantes de los estudiantes que participaron de la planificación eran conscientes de cómo se llevó a cabo el proceso. Y, de los once que formaban parte de la investigación, cinco habían sido, en algún momento, representante de los estudiantes.

El E14 era representante de los alumnos en la Junta, cuando empezaron las discusiones sobre el tema. Según él, había oído hablar en la constitución del equipo que iba construir este plan, cuando se encontraba en una reunión en la ciudad de Bagé. Afirmó que *“La rectora dijo para los profesores [...] del modelo del proyecto y que se construiría inmediatamente. Tenía un cronograma, incluso, para su ejecución. [...] Después del tercer semestre yo pasé el puesto para otro colega, que fue elegido, me aparté y no iba más en las reuniones, en Bagé. Y aquí, también no participé. Y, al igual que un estudiante no he recibido, y no recuerdo si mis*

colegas recibieron también algún comentario al respecto. No recuerdo si los alumnos tenían alguna representación en este proceso o en esta Comisión.

El E17 no recordaba si había sido parte de la elaboración del PDI, porque según él, participaba de varias reuniones con los profesores, como representante de los alumnos. Y el E13 afirmó ser representante de los estudiantes, pero no dijo en que instancia. Tenía conocimiento de la existencia de la planificación, pero se quejó que nunca participó de ninguna reunión sobre el Proyecto Institucional. Afirmó que todo lo que viene de la rectoría fue *“de arriba abajo y siempre viene listo”*. Mostró cierta insatisfacción con la gestión institucional.

De los cinco entrevistados que han sido representantes de los estudiantes, dos participaron de la elaboración del Proyecto Institucional de UNIPAMPA. Y el informe mostró que había participación de todos los segmentos. No obstante, los representantes de los alumnos fueron nombrados por la gestión de la época, es decir, no hubo elección entre los colegas. De lo que se explicó, que el criterio utilizado para la indicación era el comprometimiento del alumno y la participación en las actividades de enseñanza, investigación y extensión (E12, E20). Sin embargo, los representantes no ejercieron el papel adecuadamente. No repasaban lo que estaba pasando y siendo discutido, en la institución, para la categoría de los estudiantes. Eso se hizo explícito en las colocaciones que serán presentadas:

“[...] hice parte de la Comisión, de la primera Comisión del Plan de Desarrollo Institucional. [...] se montaron Comisiones Locales, en los campi, así, en reunión, conversando y [...] siempre se destacó mucho la peculiaridad de UNIPAMPA que era trabajar con el desarrollo regional y que tuvo que partir de todos los niveles. Tanto de la gestión, como de los profesores, como de los alumnos, que teníamos esa consciencia y que dentro de eso trabajaríamos el PDI, en este aspecto. Hicimos una reunión con todos los representantes de los sectores [...] era una programación para todos los campi para discutir el tema. Y, en este momento, fue abordado no sé si tenía un documento específico, pero sé que en el PDI contenía de manera general dentro de la responsabilidad con el desarrollo regional” (E12). De acuerdo a este entrevistado, como representante de los estudiantes en este proceso, el Campus tuvo más dos estudiantes.

También informo que: *“[...] era una Comisión formada, por campus, y nos juntábamos para debatir el futuro de la Institución. Esas personas no fueron elegidas, se indicaron. Al menos, de la parte de los alumnos, me acuerdo que no participé de ninguna votación, fui indicado. Así que no sé cuál era el criterio. No sé si las otras categorías fueron*

elegidas y participé de ella. Me acuerdo que el hecho de me comprometer con la enseñanza, la investigación y la extensión significó mucho para esta invitación. Nos reunimos solamente dos veces, me acuerdo que tuvo reuniones, un proyecto base ya existía. Estábamos debatiendo sobre este proyecto base y fueron discusiones medio abiertas. [...] Por lo tanto, tuvimos una capacitación para poder discutir sobre él y recuerdo que no tuvimos reuniones con la comunidad. No hice reuniones con los alumnos. Participé, pero no volví a la comunidad para debatir lo que se discutió en este momento” (E12). El entrevistado incluso, confirmó que tal vez los colegas no sabían lo que estaba ocurriendo en el *Campus*. Pero, destacó que la culpa fue suya de no dar a conocer las informaciones a sus colegas.

Sobre las discusiones que se daban, el E12, recordó que fue mucho ampliamente discutida la cuestión del desarrollo, que fue muy polémica. Que, a pesar de la Ley de Creación indicar eso, unos estaban favorables y otros en contra. También fue debatido el horario de apertura de la Institución, estructura, perfiles (del alumno, del profesor, todos los perfiles). El entrevistado no recordaba cómo se dio la difusión y la disponibilidad del documento, pero afirmó que fue divulgado y tuvo un período para sugerencias. Porque, según él, la divulgación era obligatoria antes de ser votada su aprobación. Sobre el desarrollo regional, el entrevistado señaló, “[...] en estos días [...] llegó a mis oídos una discusión que esto estaba una vez más en debate en la Universidad ‘si el desarrollo regional era importante o no’. Entonces me acordé de esa discusión. En el inicio, me recuerdo que ya habíamos debatido eso, en una etapa anterior, y como es triste la Institución está siempre en el mismo debate y que tiene un propósito. Así que es una cosa que me llama mucho la atención. La Universidad parece tener una crisis de identidad” (E12).

Y, el otro representante de los estudiantes que participó del proceso, fue el E20. También afirmó que había muchas personas involucradas (rectoría, pro-rectoría, dirección, profesores, servidores). “No me recuerdo ahora cuántos eran, pero tenía muchos alumnos [...] venía mucha gente de Bagé, de la rectoría mucha gente, coordinadores. De todos modos, mucha gente involucrada” (E20). Dijo que hubo muchas discusiones. Pero, percibió que ya existía algo predeterminado, como, por ejemplo, el *Campus* tener cursos de sólo un área. Eso no le gustó. Creo que se tenía mucha política involucrada y resolvió desistir de la participación. Dijo que las reuniones y las discusiones llevaban mucho tiempo. Sin embargo, no tuvo contacto con el documento listo. “Tal vez por mi ignorancia o interés mismo, ¿entiendes?”.

Y, en cuanto al cuestionamiento, si los colegas sabían lo que pasaba y si tenía conocimiento del PDI, dijo que las personas son individualistas y que el alumno, suele pensar

acerca de lo que está haciendo en el momento. Es decir, lo que pasa en su entorno no importa mucho. El estudiante no quiere y no busca participación. Él argumentó como, *“es la falta de politización. Sentí una gran falta de politización de los alumnos. Yo vi así, que cuando había una, una cuestión que las personas se quejaban y tal cosa, era por banalidades. Esa era la verdad. Ahora las cosas que importaban, que afectarían la Institución, de manera profesional, él como estudiante, o la Institución ellos no estaban muy [...] no estaban muy dispuestos a participar”* (E20).

Los otros encuestados de la investigación, dijeron que no tenían conocimiento de cómo se dio la elaboración del PDI. Que tomaron conocimiento cuando el documento ya estaba listo. Solamente uno de los entrevistados supo informar quien había participado representando la categoría de los alumnos. Las respuestas variaban. Pero la mayoría, implícitamente, quería decir lo que fue dicho por el E19: *“no sé quién lo elaboró, no sé lo que dijo, no sé si es evaluado o cómo es evaluado, no sé quién evalúa hoy o si es evaluado”*. Y la mayoría también nunca había leído el documento. El E21 creía que había sido elaborado de una manera democrática, pero no sabía exactamente. Un entrevistado cuestionó la metodología de la selección de los representantes de los estudiantes, porque no eran alumnos elegidos que representaban a los estudiantes, y sí, alumnos invitados (E19).

De todos modos, en este elemento, hay algunas consideraciones que deben hacerse. La manera de indicación de los representantes de los alumnos es una de ellas. Es decir, se necesita que los representantes sean elegidos por sus compañeros para que el proceso sea verdaderamente democrático. También es necesario que la Universidad, como institución educativa, guíe sus estudiantes para transmitir las informaciones a los miembros de la categoría que el estudiante representa. Porque, de acuerdo a Luckesi et al. (1991), se necesita construir una universidad y no una escuela de nivel superior. Por lo tanto, es fundamental tener un medio de comunicación entre los representantes y los representados. Porque, es de esta manera de participación del proceso de análisis, discusión y tomada de decisión sobre los posibles rumbos para la institución universitaria, que ocurre la construcción de la ciudadanía (Masetto, 2003).

4.3.3.2 Evaluación continua de los procesos y búsquedas de mejoras

Para el análisis del elemento “evaluación continua de los procesos y búsquedas de mejoras” se cuestionó, a los estudiantes, si ellos tenían conocimiento de existir, en aquel período, el seguimiento de lo que planificó en el Proyecto Institucional. Y, si en el caso de

diagnóstico de problemas y dificultades, había propuestas de superación o mejoras. Todas las respuestas fueron negativas, en otras palabras, no tenían conocimiento de que eso ocurría. Se puede percibir en el comentario: *“cómo alumno no vi eso, ese seguimiento. [...] Aparte del personal que era del directorio académico, que participaba de los Consejos, Consejo de Campus, estas instancias más grandes así, la grande mayoría no conocía”* (E21). Sin embargo, para el E12, que fue del Directorio Académico, *“Creo que no hasta 2010. No fue discusión, al menos en el Campus”* (E12). Así como el E13 y el E14.

Y, todas las respuestas eran así: *“No sé si [...] en los otros sectores ocurrió, pero como alumno no”* (E22), *“No vi, no vi publicidad de la cosa”* (E20), *“Si ellos hicieron esta evaluación en nivel institucional, del Plan Institucional, no sé”* (E14), *“a mí no llegó, no tengo conocimiento. [...] No sé quien elaboró, no sé lo que dice, no sé si se evalúa o cómo se evalúa, no sé quiénes son las personas que evalúan hoy, sé que se evalúa”* (E19).

El E18 contestó a la cuestión de una manera diferente. Se había comentado, en otra oportunidad, que los concursos docentes deberían ser mejor pensados considerando los objetivos y las intenciones de la Institución. Es decir, que deberían seleccionar a los profesores que tenían interés en vivir en la región y ayudar en el desarrollo. Por lo tanto, su respuesta sobre la cuestión fue: *“creo que no. Porque si ella estaba siguiendo los procesos de selección de docentes que ocurrieron después, hubiera sido diferente. Ellos continuaron como estaban antes. Por lo tanto, creo que no se tuvo eso”* (E18). Sin embargo, conforme los datos de la gestión y de los documentos, había una diferencia en el proceso selectivo de los profesores. Pero, a los alumnos no se les dijo.

4.3.3.3 Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario

En el elemento que trata de la preocupación institucional con la formación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario, la mayoría de los entrevistados no percibió esta preocupación. Dos estudiantes egresos dijeron que no sabían responder, y cuatro apuntaron el NuDE – *Núcleo de Desarrollo Educativo* del Campus como el ambiente apropiado para asesorar al docente.

Aquellos que hacen parte de la mayoría, mencionaron varias argumentaciones sobre el tema, como por ejemplo, *“Creo que era sálvese quien pueda y Dios para todos”* (E17), *“No recuerdo de [...] tenernos actuaciones de algún pedagogo en la Institución”* (E14). De acuerdo a las colocaciones, no había apoyo de la Universidad con las cuestiones pedagógicas. Cuando surgía algún problema con el docente o con alguna disciplina, los estudiantes no

sabían quién podría acudir y cuáles los procedimientos (E12). Un ejemplo fue que *“tuvimos una disciplina en que 90% de los estudiantes reprobaron. Y en el próximo semestre solicitamos que aquel profesor no fuese nuestro profesor una vez más, y él siguió siendo. Y entonces nos sentimos sin apoyo, porque él siguió con la misma metodología, las personas con las mismas dificultades, que era la interpretación. Así que, en este sentido, creo que la facultad pecó un poco”* (E12).

Pero aquellos que no supieron responder a la cuestión, tuvieron afirmaciones en este sentido: *“Esa parte creo que hubo una falla [...]. Podía hasta existir este ambiente, pero yo no vi, no tenía conocimiento”* (E20). Los otros, señalaron el NuDE como la preocupación institucional en apoyar y asesorar al docente en la Universidad. El entrevistado E15, por ejemplo, afirmó que: *“creo que en el momento que UNIPAMPA empezó a crecer. Cuando tuvimos más cursos, más alumnos llegando, más profesores, faltaba ese apoyo, institucional, pedagógico. De ahí la preocupación surgió con el crecimiento. Así que, en el inicio creo que tenía preocupación, pero ella se llevó a cabo, fue ocurrir cuando surgió la necesidad mayor, más alumnos llegando, sin infraestructura. Creo que fue después de la formalización, 2008, 2009. Porque 2007 no recuerdo de tener, así, consolidado un núcleo, el NuDE, tener ese apoyo pedagógico consolidado”*. Acerca de eso, el E19 también dijo que en el inicio (en 2008, 2009) había, solamente, un servidor representando ese Núcleo y que más tarde el grupo fue creciendo.

Pero algunas consideraciones se hicieron a respecto de este Núcleo. Una de ellas es que la Universidad pensó en esta posibilidad, pero parecía no haber una aceptación de los docentes. Esto quedó explícito en las afirmaciones: *“[...] en la práctica creo que a los docentes no les gustaba eso, ¿sabes? Creo que el apoyo pedagógico tomó la autonomía del docente, ese era el sentimiento que teníamos, que ellos tal vez no quieren buscar”* (E12). El E21 confirmó lo que fue citado con otra afirmación: *“las personas ven el NuDE como un, y en aquella época veían todavía más, como los abogados de los alumnos, alguien que siempre defendía a los alumnos o contra los profesores, que alguien preparado para ayudar los profesores a mejorar el proceso educativo”*.

El entrevistado comentó que hasta las evaluaciones de los profesores, realizadas por los alumnos, no fueron bien aceptadas por los profesores. La razón era que los alumnos no tenían madurez para evaluar. Así que, el Núcleo ayudó, pero *“[...] no hasta el punto de atender a todas las demandas que el Campus requería. Creo que algunas acciones se llevaron a cabo de manera más puntual, de manera más específica, pero que no dio cuenta de las necesidades presentadas”*.

Por lo tanto, una minoría se dio cuenta de la preocupación institucional con el elemento analizado, a través de la creación del NuDE. Sin embargo, conforme los entrevistados, no había una buena aceptación, por parte de los profesores, del apoyo y de la asesoría pedagógica, desarrollados por este Núcleo. Tal actitud de los docentes se justifica en Menin (2006). En su visión, para los sabios docentes de las universidades, es contradictoria una conexión entre la pedagogía y la tarea que realizan.

Es decir, *“Dicho de otro modo, nada tendría que hacer, según ellos, la pedagogía en el ámbito de la actividad universitaria. ¿Para qué?, si lo que importa, lo que vale, lo que adquiere importancia para formar a ‘un auténtico universitario’ es el contenido científico como tal. Inducir, deducir, analizar y sintetizar el pensamiento son métodos que, con los datos de la pedagogía o sin ellos, bastan para conducir – desde la figura carismática y sapiente del catedrático – el único aprendizaje válido a ‘esa altura’ de su vida intelectual [...]”* (Menin, 2006, p. 19).

En este contexto, el cambio es muy lento. Nadie cambia de un día para otro. Pero, para que eso suceda, se necesita que el docente se sienta como un ser en constante aprendizaje, un ser sin terminar y que aprende constantemente con su práctica (Imbernón, 2005). Sin embargo, parece que ni siempre eso es así, porque, muchos profesores, se ven como profesionales exitosos y docentes que enseñan bien sus contenidos curriculares e, por lo tanto, cuestionan el motivo de debatir nuevas exigencias o posibles cambios en su acción docente (Masetto, 2003).

4.3.4 Consideraciones sobre la construcción de la pedagogía universitaria de UNIPAMPA en la visión de los primeros estudiantes, Campus de Santana do Livramento

Por fin, terminando el análisis de los datos que se refieren a la percepción de los estudiantes del Campus de Santana do Livramento sobre la construcción de la pedagogía universitaria de UNIPAMPA, conforme planificado, se utilizó: el ítem 3 (metodología) de esta tesis. En este ítem, se siguieron los “criterios para interpretar las constataciones” (ítem 3.1.1.5) y en la tabla 10 (combinación de patrón). En este sentido, conforme la tabla 24, en la primera categoría, los entrevistados percibieron la preocupación de la Institución con la “formación universitaria”.

En la segunda categoría analizada, no hubo el 50% de respuestas positivas. De todos modos, los entrevistados no percibieron la preocupación institucional con el “Desarrollo

profesional docente”. Ellos no conocían a los seminarios, ambientes de formación, discusiones que ocurrían en UNIPAMPA (*I Seminário de desenvolvimento profissional: Pedagogia Universitária; I Seminário de desenvolvimento profissional: construyendo la identidad de UNIPAMPA; I Seminário de desenvolvimento profissional: Pedagogia Universitária; Fóruns das Áreas do Conhecimento, Grupos de discussão “GTs”*). No mostraron conocer la estructura institucional y, en consecuencia, no sabían de la existencia de CAP. La falta de comunicación, colaboró con la percepción de los alumnos.

Otra información importante era que, durante el período analizado (2008, 2009 y 2010), hubo el momento de elaboración de los proyectos de formación docente y *Programa de desarrollo profesional docente*. Siendo que, gran parte de las acciones planificadas fueron implementadas a partir de 2011, conforme la documentación analizada (*Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior – PADS; Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante – PAAPI; Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino - PROGEN; Projeto de Implementação Pedagógica na UNIPAMPA*). Por lo tanto, una gran parte de lo que fue planificado, no se llevó a cabo en el período analizado. Se implementó, más tarde, en 2011.

Y la última categoría analizada, en cuanto a la preocupación de UNIPAMPA con la “Organización y evaluación Institucional” también no fue percibida por los entrevistados. Menos de un 50% de las respuestas positivas. Datos especificados en la tabla 24.

Tabla 24 – Matriz de posicionamiento de los estudiantes sobre la construcción de la pedagogía universitaria en UNIPAMPA.

Preocupación de la Institución con las categorías.	Elementos analizados	Existe	Visión de los académicos
Formación universitaria	Formación integral del estudiante	Sí	X
		No	
		No sé	
	Enseñanza/aprendizaje; Investigación y Extensión	Sí	X
		No	
		No sé	
	Relación profesor/alumno	Sí	X
		No	
		No sé	
	Formación continua	Sí	X
		No	
		No sé	
	Formación docente	Sí	
		No	
		No sé	X
	Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales)	Sí	
		No	X
		No sé	

El nube de palabras sugiere que los entrevistados establecieron una relación directa entre la investigación y la palabra “profesores”. Se percibe que “conocimiento, universidad, alumnos, institución, preocupación” también fueron muy citadas. Se destaca que “enseñanza, investigación y extensión” se citaron en la misma proporción. De todos modos, observando la nube de palabras en la figura 11, se puede concluir que se refiere al tema pedagogía universitaria.

En este contexto, a pesar de lo que ya se ha dicho en cada categoría, se entiende importante hacer referencias a algunas cuestiones apuntadas en la investigación. La comunicación en la Institución es un ejemplo de eso, es decir, “*para que se tenga integración se necesita de comunicación*” (E20). Por lo tanto, esa falla quedó clara cuando los estudiantes mostraron no conocer a los procesos que sucedieron en el período que estaban matriculados en el Campus. La organización de la Institución, en diez *campi*, así como a la distancia entre los *campi* y la rectoría, también contribuyó para esa dificultad de comunicación. Hubo entrevistados que demostraron dificultad en percibir la Institución como un todo. Estaban vinculados solamente al *Campus*. Como si la Universidad era, solamente, el *Campus* Livramento.

Es posible, que por la falta de comunicación, la representación de los alumnos en los órganos de decisión se mostró falla. Los estudiantes no mostraron conocer a sus representaciones, bien conocer de lo que se trataba en las instancias institucionales. En algunos casos, los estudiantes fueron indicados, no elegidos. Eso a causa de la falta de comunicación entre la representación de los alumnos y a categoría de los estudiantes, y era visible. Sin embargo, esa era una cuestión muy importante y es parte de la formación de los estudiantes. Así que, es necesario rever y orientar a los alumnos sobre eso.

Se habló, también, por los entrevistados, acerca del perfil de los alumnos que entraron en aquel período y algunas dificultades que se enfrentaron. Sobre el primer, el E12 explicitó que, cuando entraron en *UNIPAMPA*, la mayoría de los estudiantes era de Livramento. Y que las instituciones de educación superior que existían en la ciudad eran la *URCAMP* (institución privada) y *UERGS* (institución estadual), que estaba en el inicio. Así que, los estudiantes no conocían una universidad pública y federal. Los primeros alumnos de la noche eran, en la mayoría, trabajadores y querían mejorar su formación. De todos modos, alumnos con muy poco tiempo para trabajos fuera del salón de clase. “*Las turmas del diurno más jóvenes, adolescentes, saliendo de la secundaria*” (E13). Gran parte hice selección porque era el curso que ofrecía *UNIPAMPA* (E18). “[...] *la mayoría no tuvo oportunidad de realizar una universidad fuera*” (E16). Datos que ya se habían explicitado, por la gestión.

Alumnos muy heterogéneos, venidos de formación particular, de escuela pública, EJA. Otros volviendo a los estudios en la Universidad, después de mucho tiempo alejados (E14). En este sentido, conforme el E19, la mayoría, cayó de paracaídas en el Curso *“en el primer semestre cuando entré no teníamos noción de las cosas. No sabía que era enseñanza, que era la parte de la investigación, la parte de la extensión no sabía que nosotros [...] como estudiantes podíamos participar de estas actividades”*.

El entrevistado E21 comentó que percibía un alumno más acomodado, con raras excepciones, perspectiva de venir para la Institución a buscar un sueño, un certificado y una mejor posición en el mercado de trabajo. Para él, la cuestión de la ciudadanía no era parte de la percepción de los que estaban entrando, en aquel momento. Así como la investigación. La intención de los estudiantes era recibir el conocimiento listo del profesor. Incluso, cuando el docente empezaba a interactuar más con la turma, solicitar trabajos, algunos se sentían incomodados. Querían el conocimiento listo. El E20 también confirmó lo expuesto diciendo que, por su experiencia en este período, el estudiante no estaba muy interesado con lo que pasaba en su entorno. Que había una falta de politización del alumno. En este sentido, el E16 afirmó que también *“No percibía interés de las personas en realizar las prácticas si no era remunerado. Una investigación que no le diera lucro con ella, no veía personas con el perfil, con disposición en realizar una investigación”*.

También fue citado por el E21 que los que entraron en el *Campus*, en este período, por ser gran parte de la ciudad, tenían una realidad distinta. Por eso, la cuestión de realizar investigación, extensión, viajar para congresos, viajar para seminarios, presentar trabajos, nunca hacer parte de la realidad de estas personas. Para él, fue una cuestión histórica. En compensación, las personas que venían de fuera, ya presentaban otra visión. Tal vez por ya haber experimentado otra vivencia universitaria. Pero, *“Ya saben lo que viene a buscar aquí, ya saben lo que la Universidad espera de ellas, ya participan más del movimiento estudiantil, ya interactúan más en estas cuestiones institucionales, participan del Consejo del Campus”* (E21). Eso se pudo observar, en este período.

Algunas dificultades fueron destacadas. La infraestructura del *Campus* era una de ellas. La biblioteca prácticamente no existía en la época, el laboratorio de computación (pocas computadoras, sistema operacional Linux que los alumnos no sabían utilizar y no había servidores para estar en el lugar), falta del servicio de fotocopias en el *Campus* y falta de bar.

Los profesionales todavía estaban realizando concurso y siendo nombrados. Era el caso del Asistente Social que entró en este período (E12). Los profesores eran pocos y tenían muchas atribuciones. *“[...] empezamos con ocho profesores [...] poco a poco se fue*

añadiendo más profesores y recuerdo que ellos se distribuían entre las disciplinas, se multiplicaban, se veía el esfuerzo de todos en llenar los huecos e las demandas del curso” (E14). “[...] *Tuvo profesor que, para mí turma ha dado 7 ó 8 materias”* (E13). “*Además, ellos tenían papel de gestión, trabajar en la Coordinación del Curso, Coordinación Administrativa y en el propio papel de la universidad se insertando en la sociedad. Por lo tanto, a veces, estaba difícil conciliar tanta cosa y también actuar en su área”* (E15).

Muchos profesores que vinieron, no tenían experiencia de salón de clase. Dominaban el conocimiento, pero tenían dificultad en transmitir (E13). Especialmente, los docentes del área de las exactas. “[...] *La mayoría iba mal en las disciplinas porque ellos no sabían explicar de una manera diferente, ¿sabes? Explicaban una vez más de la misma manera, la tercera vez de la misma manera y terminaba que, a veces, un colega entendía y explicaba diferente o nosotros hacíamos ejercicios o buscábamos videos en internet, pero sentíamos falta del profesor explicar de otra manera aquel contenido, ¿sabes? Y eran profesores sin formación pedagógica”* (E12). Sucedió también que se sentían inseguros y terminaban pasando muchos trabajos para los estudiantes presentaren (E12).

Hubo también estudiantes que destacaron un cambio en el perfil de los profesores con la entrada de profesionales en 2009 y 2010. “[...] *en 2009 cuando hubo un cambio en el profesorado, la mayoría venía, venía de UFSM y, creo que de UFRGS, imaginando que los alumnos iban a encontrar aquí eran alumnos como los que ellos tenían en Porto Alegre. Y es un perfil totalmente diferente de alumno. Mi turma del nocturno el 99% trabajaba. Para poder mantenerse en la facultad y no tenían una comprensión por parte de los profesores de que el alumno de UNIPAMPA, del Curso de Administración, necesitaba trabajar para mantenerse. Incluso, algunos decían ‘ustedes no tienen que trabajar, ustedes tienen solo que estudiar’”* (E18).

Y, como ya fue dicho, en estos ingresos, vinieron algunos docentes con posturas diferenciadas de las que existían. Algunos sin compromisos con el Proyecto Institucional de la Universidad. Vinieron para estar un tiempo e intentar una redistribución. Estaban ahí, pero no tenían interés en trabajar con la propuesta institucional y nadie les obligaba (E21). Otros estaban haciendo doctorado con la intención de irse también. Por último, la facturación docente era grande y perjudicó mucho (E13).

5 CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación tuvo como objetivo comprender como se dio la construcción de la pedagogía universitaria en la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA* en los tres primeros años de creación de la Institución. Para obtener los resultados, se buscó identificar la forma de organización de la Planificación Institucional con respecto a la pedagogía universitaria; averiguar las bases teóricas que fundamentan esta planificación y conocer a las percepciones de los primeros profesores y de los primeros alumnos acerca de la pedagogía universitaria de la Universidad. Para este estudio, se desarrolló una investigación con el propósito descriptivo y enfoque metodológico cualitativo. Y, como estrategia, se utilizó el estudio de caso único.

A partir de la investigación se puede realizar una amplia reflexión de lo que se trata la pedagogía universitaria. Es decir, a lo largo del estudio bibliográfico y en el análisis de las descripciones de la construcción de la pedagogía universitaria de algunas IES del RS, se percibió que se habla mucho en la formación del profesor universitario. Sin embargo, el tema no se limita solamente a eso. Así, durante el análisis teórico, se hicieron agrupaciones temáticas que junto a los conceptos de Leite (2006), Menin (2006), Soares (2009), Cunha (2006) y Behares (2011), acerca del tema, resultaron en la proposición de estudio.

Por lo tanto, en esta investigación, la proposición del estudio se dividió en tres (3) categorías. Y, cada una de ellas se subdividió en elementos que la constituyen. Una de las categorías se refiere a la “Organización y Evaluación Institucional” y se divide en los siguientes elementos: Planificación participativa con objetivos y metas definidos; Evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras y Ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario. Otra categoría trata del “Desarrollo profesional docente” y se constituye por los elementos: Formación docente; Saberes de la docencia (específicos, pedagógicos y generales); Valoración profesional; Ambiente de trabajo propicio para interacciones docentes y construcción de saberes y Trayectoria docente. Y, la última se refiere a la “Formación universitaria” con los siguientes elementos: Formación integral del estudiante; Enseñanza/aprendizaje, Investigación y Extensión; Relación profesor/alumno y Formación continua.

En la secuencia del estudio, se buscó verificar si la construcción de la pedagogía universitaria en la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA* tenía correspondencia con la propuesta elaborada. Fue entonces que se percibió que la proposición fue confirmada, es decir, fue posible alcanzar a los objetivos de la investigación.

El estudio mostró que la base teórica de la construcción de la pedagogía universitaria de *UNIPAMPA* es progresiva, porque se presenta en la visión de sociedad, de universidad, de alumno, de profesor, de enseñanza, por último, en la propuesta institucional, las características progresivas de educación. Para la Institución, la sociedad se presenta como una colectividad marcada por la diversidad, pluralidad y diferencias culturales propias de cada contexto local. La Universidad no es un espacio solamente reproductivo del saber, no se limita a la formación profesionalizante, pero se encuentra en una proposición humanística y generalista, asumiendo el compromiso con el derecho a la vida y a la promoción de la ética en todas sus prácticas. Tiene una concepción contemporánea acerca del conocimiento, cómo se da su construcción y cómo se renuevan sus características cognitivas de los sujetos. De todos modos, se toma por el principio de “*formar sujetos de la propia historia*” (PI, 2009, pp. 8-9).

En este contexto, el conocimiento se entiende como un proceso y no como un producto. El estudiante no es un receptor pasivo de este conocimiento. Él es comprendido como sujeto, percibido en su singularidad y ciudadanía y reconocido como un ser transformador. La acción pedagógica del profesor es mediadora del aprendizaje, estimulando la reflexión crítica y el pensamiento libre en la búsqueda de la autonomía de los estudiantes (PI, 2009).

Por lo tanto, teniendo en cuenta las tres categorías de análisis, la pedagogía universitaria de *UNIPAMPA* fue construida en un proceso de al menos tres años. Porque, cuando la Comisión de Implantación empezó sus trabajos en la Universidad, no había ningún documento guía. Es decir, había mucho por hacer. Toda la documentación de la Institución fue elaborada después de la Ley de Creación de la Universidad y el nombramiento de la rectoría “*pró-tempore*”. La investigación encontró que la planificación fue realizada de manera colectiva y democrática, y esa construcción se extiende a todos los demás documentos institucionales (Estatuto, Instrucción, Reglas...). Sin embargo, el desarrollo de este proceso llevó mucho tiempo, así como, exigió mucho trabajo de todos los servidores. Un período de construcciones, reflexiones, evaluaciones y cambios. Incluso, después de algunos cambios en la estructura orgánica de la Institución, la Coordinación de Apoyo Pedagógico – CAP se institucionalizó a través del Decreto 0745 del 13 de abril de 2010. Es decir, casi en el final del período investigado.

A partir de ahí, empezó la implementación pedagógica en *UNIPAMPA*. Ya había tomado algunas iniciativas, con los seminarios de formación docente que se produjeron en los años de 2008 y 2009. Pero, con CAP organizada (2010), quedó explícita la intención institucional de tener una política con el objetivo de investigar, analizar, intervenir en los

procesos de enseñanza-aprendizaje de la Institución (*Projeto de Implementação Pedagógica da UNIPAMPA 2010-2011*, 2010). La creación de la Coordinación, dividida en dos áreas (División de Apoyo Pedagógico y la División de Apoyo a los Foros de las Áreas del Conocimiento) buscando asesorar al Vicerrector y a la *Pró-reitoria de Graduação* en las cuestiones de la pedagogía universitaria (*Projeto de Implementação Pedagógica da UNIPAMPA 2010-2011*, 2010).

Y, para atender la demanda, CAP actuó en los *campi*, a través del trabajo de los Técnicos en Asuntos Educativos – TAEs, que, en la estructura de los *campi*, estaban vinculados a la Coordinación Académica. En este contexto, se creó el *Programa de Desenvolvimento Profissional Docente*, que consta de tres proyectos de formación (*Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante – PAAPI*, *Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior – PADS* y el *Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino – ProGEN*).

El trabajo de los Técnicos en Asuntos Educativos, que estaban en los *campi*, se fueron sumando, en un trabajo en conjunto, los Asistentes Sociales y, después, los Pedagogos. Por lo tanto, a partir de 2010, con las primeras reuniones entre los técnicos involucrados en el tema, junto al Vicerrector, se creó el *Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE/UNIPAMPA* (Núcleo de Desarrollo Educativo). Y, así que las Coordinaciones Académicas comenzaron a organizar en sus *campi* espacios y ambientes para que los profesionales puedan trabajar juntos. En el año de 2013, hubo un nuevo cambio estructural en la Universidad. Y, a través del Decreto nº 367, CAP se transformó en COORDEP (*Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico*) y pasó a estar vinculada a la *Pró-reitoria de Graduação* (PROGRAD).

En este contexto, COORDEP (que era CAP) también pasó por un cambio estructural y se dividió en *Divisão de Apoio Pedagógico* y *Divisão de Formação Docente*. Los tres proyectos referentes al *Programa de Desenvolvimento Profissional Docente*, a pesar de estar actualmente suspendidos, se mantuvieron, en esta nueva organización. Y, los NuDEs, también permanecieron comprometidos con COORDEP desarrollando actividades de apoyo al docente y al estudiante. En lo que refiere al estudiante, realizan un trabajo relacionado a los temas de graduación, temas estudiantiles e inclusión y accesibilidad en la acción de gestión compartida entre PROGRAD, PRAEC y NinA (*Contextualização Histórica do Núcleo de Desenvolvimento Educacional*, 2015). En la organización estructural de los *campi* (Decreto 367/2013), el NuDE se añadió a la Coordinación Académica.

Entonces, de acuerdo a la gestión, fue con mucho trabajo y con el enfrentamiento de algunas dificultades que se construyó la pedagogía universitaria en UNIPAMPA, porque no

era fácil dar cuenta de una planificación colectiva en una Institución compuesta por diez *campi* ubicados en distintas ciudades y, en consecuencia, en realidades distintas. Además, en una región que presentaba muchas limitaciones.

Acerca de las percepciones de los primeros profesores y primeros estudiantes de *UNIPAMPA* – Campus Santana do Livramento, en lo que refiere a la construcción de la pedagogía universitaria en el período investigado, se verificó que, con respecto a la categoría “Organización y Evaluación Institucional”, los profesores percibieron la preocupación de la Universidad con los elementos de la categoría. Es decir, para los entrevistados, hubo una planificación colectiva y participativa, así como la creación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario, en los *campi* (NuDEs). Sin embargo, no identificaron preocupación con la evaluación continua de los procesos y búsqueda de mejoras, en aquel período.

Ya los estudiantes no identificaron preocupación institucional con la categoría analizada, es decir, hubo menos de un 50% de respuestas positivas respecto a eso. Los estudiantes que percibieron y mencionaron el NuDE como preocupación institucional con la creación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario, comentaron que esta iniciativa no tuvo una buena aceptación por parte de los docentes.

En la categoría “Desarrollo profesional docente”, los profesores, a pesar de no haber percibido preocupación Institucional con la trayectoria docente, creen que la Universidad se preocupó con el desarrollo profesional de los docentes de la Institución. Ofreció espacios de trabajo propicios para interacciones docentes y construcción de saberes. Los seminarios anuales de formación fueron muy mencionados, los Foros de las Áreas del Conocimiento, la construcción del PDI, de las Reglas de la Universidad, los grupos de trabajo (GTs), las reuniones, las omisiones y los proyectos de PROGRAD y del NuDE. Demostraron entendimiento de que el docente de educación superior necesita de un conocimiento pedagógico, ético, moral e interdisciplinario (Imbernón, 2005).

Sin embargo, a pesar de ser la mayoría, la percepción no es de todos. Todavía hay, entre el profesorado de *UNIPAMPA*, la noción de profesor como experto, técnico o como artesano (Grillo, 2006). Aún existen docentes creyendo que la simple exposición del contenido es lo suficiente. Existe también los que no están preocupados con la formación actual requerida (Masetto, 2003). Por lo tanto, se entiende que es importante *UNIPAMPA* fortalecer cada vez más la cuestión pedagógica y volver a la activa el *Programa de Desarrollo Profesional Docente*, que actualmente está suspendido según Selbach (2015).

La mayoría de los docentes percibió valoración profesional dentro de *UNIPAMPA*, en aquel período. Pero, fue mencionado por los profesores, que se debería haber pensado (en la política de expansión de las universidades), de manera a valorar el personal de las universidades que serían implantadas en regiones del interior y de frontera. Porque, la falta de oferta de ningún diferencial generó rotación (muchos pedidos de redistribución, remoción...) de servidores lo que perjudicó la Institución de muchas maneras. Esa cuestión también fue mencionada por los estudiantes entrevistados y los de la gestión.

Los estudiantes no percibieron la preocupación institucional con el “Desarrollo profesional docente”. Ellos no tenían conocimiento de los Seminarios, Foros, ambientes de formación y discusiones que sucedían en *UNIPAMPA*. No demostraron conocer la estructura institucional, y en consecuencia, no sabían de la existencia de CAP. La falta de comunicación colaboró con esta percepción de los estudiantes acerca de la construcción de la pedagogía universitaria en *UNIPAMPA*.

Incluso, se comentó que la Universidad empezó diferente y con el tiempo fue adquiriendo los vicios de las instituciones antiguas por no haber una política de formación docente. Según ellos, los profesores que ingresaban, llegaban con una postura distinta de los profesores de la Universidad. Había una proximidad entre los alumnos y profesores que se fue perdiendo con el tiempo. Así como, se aumentó la formalidad en las relaciones y disminuyó la preocupación con el aprendizaje de los estudiantes. Pero eso se debe al hecho de que en 2008, 2009 y 2010 fue el período de elaboración de los proyectos de desarrollo profesional docente, que sólo se implementaron a partir de 2011, según documentación analizada. Así, pocas acciones se han implementado, en aquel período.

Y, la última categoría presentada es la “Formación Universitaria”. Tanto los profesores, como los alumnos percibieron la preocupación de la Institución con la categoría analizada. Los docentes sabían de la existencia de un perfil de egreso de la Universidad (de formación integral de los alumnos). Incluso, la mayoría tuvo oportunidad de participar de discusiones acerca del tema, en aquel período. No obstante, en la práctica del salón de clase, lo que estaba planificado por lo general no sucedía. Y, uno de los motivos, era la falta de conocimiento para aplicar lo que se planificaba, debido a falta de formación para la docencia superior.

En este contexto Institucional, había una preocupación con la enseñanza, la investigación y la extensión, incluso, de una manera inseparable. Pero, faltó un apoyo a los docentes. Tanto en las cuestiones de enseñanza y aprendizaje, como en la relación enseñanza, investigación y extensión, para que la planificación se llevase a cabo. Como se mencionó,

CAP tardó en ser institucionalizada. Y, en esta situación, el ingreso de nuevos profesores cada vez más frecuente, también colaboró para el crecimiento de los cuestionamientos, y no la internalización, acerca de las concepciones institucionales.

Sobre la relación profesor y alumno, con respecto al conocimiento, se vio en la propuesta institucional una buena intención de la Universidad. Pero, la práctica necesita ser repensada para dar cuenta de esta propuesta. O más bien, es fundamental que los docentes conozcan el PI, reflexionen e interioricen las propuestas de la Universidad, y tenga momentos de formación pedagógica en la Institución.

Y, cuanto a la formación de un estudiante con percepción de formación continuada, los entrevistados creen que esta concepción se ha desarrollado en los discursos del salón de clase y que se alcanzó la perspectiva. Pero, se señaló el hecho del gran número de graduados no ocupar posiciones importantes, no empezaren negocios y no cambiaren sus situaciones profesionales. Incluso, algunos egresos continuaron en los mismos trabajos que ejercían antes de ingresar en la graduación. Hecho que dejó desmotivados a algunos docentes. Sin embargo, es necesario recordar siempre, que la formación universitaria va más allá de la capacitación profesional (Sobrinho, 2009).

Pero, los estudiantes entrevistados desconocían cualquier documento que presente alguna intención institucional. Aún así, por la experiencia de la época, percibieron que *UNIPAMPA* buscaba una formación más integral de los alumnos. Es decir, sintieron que había un perfil de alumno egreso deseado por la Universidad. Y que este perfil incluye la intención de formar un alumno más centrado en el desarrollo regional, un alumno crítico, generalista, cuestionador, comprometido, proactivo, con una formación más integral y no sólo con el conocimiento teórico y de contenidos del área. Que entienda cual es su papel en la Universidad y en la sociedad. Estimulando la investigación y la realización de muchos trabajos.

Pero, según ellos, esta actitud no se concreta en la práctica de todos los docentes. De la misma manera, había una preocupación Institucional con enseñanza/aprendizaje, investigación y extensión en la Universidad. La relación profesor y alumno era buena, tanto que según informes, se construyeron incluso relaciones de amistad en esta época. Y esa proximidad acababa beneficiando y contribuyendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos estudiantes salieron de *UNIPAMPA* con la percepción de que la formación continua no está terminada, que se necesita continuar buscando el conocimiento.

Por último, la pedagogía universitaria de *UNIPAMPA* fue construida “a muchas manos”. Fue un trabajo colectivo que tuvo la participación de, al menos, representación de

todos los segmentos. La Institución demostró preocupación con el desarrollo profesional de los docentes que actuaron en la Universidad. Tanto es así que, creó una Coordinación para tratar de estos temas. Demostró una postura progresista de educación en su Concepción de Universidad expuesta en el Proyecto Institucional.

Tal intencionalidad buscaba formar un profesional diferenciado. Y, los profesores consiguieron percibir, construir y experimentar la propuesta de la Universidad. Ya, los estudiantes parecían no ver *UNIPAMPA* como una Universidad con diez *campi*. La percepción que demostraron fue del Campus Santana do Livramento. Y, mismo así de manera bien restricta, porque se verificó que faltó comunicación entre los estudiantes y la Institución. Bien como entre los estudiantes y los representantes de la categoría de los alumnos. Los estudiantes demostraron desconocimiento de muchos procesos. Es decir, tales representantes no repasaban las informaciones a los estudiantes representados. Por lo tanto, los estudiantes percibieron la preocupación institucional, solamente con la categoría de “Formación Universitaria”, que ellos experimentaron durante el curso.

Pero, a pesar de que los profesores percibieron la preocupación Institucional con las tres categorías, fue destacado que hubo muchas fallas en la construcción de la pedagogía universitaria de la Universidad. Y, estas fallas necesitan ser (re) vistas. Así como, COORDEP necesita ser fortalecida, y los programas de formación de docentes reactivados. De esta forma, se puede fortalecer también los NuDEs, que podrán actuar activamente y la pedagogía universitaria de *UNIPAMPA* avanzar aún más.

Limitaciones de la investigación

Limitaciones fueron identificadas por dificultades propias de la investigación de campo. Una de ellas fue la dificultad para entrevistar algunos informantes clave, estudiantes egresos del Campus Santana do Livramento, teniendo en cuenta que cambiaron de ciudad o que ignoraron la solicitud del entrevistador.

Otro factor limitante fue una entrevista realizada por correo electrónico con un docente que no estaba en el Estado, en el período de la recolección de datos. Y, él no tenía tiempo para la actividad, demostrando preferencia por responder a los cuestionamientos por vía electrónica. Tal técnica de recolección se vio limitada por no contar con la observación y la interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

Sugerencias para trabajos futuros

- Se sugiere que la investigación se realice en otros *campi* de *UNIPAMPA*. Incluso, se pueden comparar las percepciones de los primeros docentes y de los primeros estudiantes entre los *campi*.
- Se puede investigar la construcción de la pedagogía universitaria en otras instituciones de educación superior creadas en el período de expansión de las universidades.
- Verificar la planificación de la formación docente en los cursos de posgrado de la Institución.
- Analizar la pedagogía universitaria de la Institución hoy e comparar con los tres primeros años de creación.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva* (7a ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.

Almeida, A.D; Mataluna, M.B,&Catani, A.M. (2005). O sistema universitário argentino em debate. *Revista da rede de avaliação institucional da educação superior* dez. 2005 v. 10, n.4, pp. 89-103. Recuperado em 25 de fevereiro, 2014, de:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v10n04/v10n04a07.pdf>>

Almeida, M. I. de,& Pimenta, S. G. (2009). Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In S.G. Pimenta & M. I. de Almeida (Orgs). *Pedagogia Universitária* (pp. 13-37). São Paulo, Brasil: Edusp.

Behares, L. E. (2011). Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya. *Educação: Revista do Centro de Educação UFSM*, V.36, pp. 337-350. Recuperado em 05 de maio, 2015, de: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2971>

Behrens, M.A. (1998). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In M. Masetto (Org). *Docência na Universidade* (pp. 57-68). São Paulo, Brasil: Papirus.

Bolzan, D. P. V. (2008). “Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado”, In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.

Bolzan, D. P.V. (2009). Formação Permanente e Conhecimento Pedagógico Compartilhado: Possibilidades na Docência Universitária. In S. M. de Isaia, D. P. V. Bolzan & A. M. da R. Maciel (Orgs). *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior* (pp. 131-147). Santa Maria, Brasil: Ed. da UFSM.

Bordas, M.C. (2003). Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 131-136). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Braga, A. M. (1999). Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação. In D. Leite (Org). *Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior* (pp. 19-36). Porto Alegre, Brasil: EDIUFGRS.

Broilo, C. L, Becker, L. B. &Forster, M. M. (2003). Pedagogia Universitária na UNISINOS. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 171-178). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Broilo, C. L. (2005). Pedagogia Universitária: (Re)Visitando a Assessoria Pedagógica na Universidade. In J. C. de Moreira, E. M. B. Mello & F. T. L. da Costa (Orgs). *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção* (pp. 428-447). Cruz Alta, Brasil: Unicruz.

Buogo, A. L. et al. (2003). Pedagogia Universitária na UCS. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 79-93). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo, Brasil: Fundação Editora da UNESP (FEU).

Carvalho, C. R. R. de, Mello, E. M. B., Costa, F. T. L. da, Moreira, J. C. de & Amaral, L. M. B. (2003). Pedagogia Universitária na UNICRUZ. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 151-169). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Castanho, S. E. M. (2000). A universidade entre o sim, o não e o talvez. In I. P. A. Veiga & M. E. L. M. Castanho (Orgs). *Pedagogia Universitária: A aula em foco* (pp. 13-48). São Paulo, Brasil: Papyrus.

Cunha, L. A. (1980). *A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.

Cunha, M. I. (2003). Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 25-36). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Cunha, M.I. (2006) Formação inicial. In M.C. Morosini (Ed. chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* (Vol. 2, pp. 353-354). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Cunha, M.I. (2006). Formação continuada. In M.C. Morosini (Ed. chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* (Vol. 2, p. 354). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Cunha, M.I. (2006). Pedagogia Universitaria. In M.C. Morosini (Ed. chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* (Vol. 2, p. 351). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Cunha, M. I. da (2008). Redes Acadêmicas: o sentido da partilha na construção do conhecimento. In C. L. Broilo & M. I. da Cunha (Ogs). *Pedagogia Universitária e Produção de conhecimento* (pp. 105-136). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.

Cunha, M. I. da. & Broilo, C. L. (2008). Pedagogia Universitária: desafios da produção do conhecimento. In C. L. Broilo & M. I. da Cunha (Ogs). *Pedagogia Universitária e Produção de conhecimento* (pp. 29-35). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.

Cunha, M. I. da. (2009): Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In S. G. Pimenta & M. I de Almeida (Orgs). *Pedagogia Universitária* (pp. 211-235). São Paulo, Brasil: EDUSP.

Enricone, D., Grillo, M. C., & Ramos, M. G. (2003). Pedagogia Universitária na PUC: história de um percurso. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp.71-78). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Fávero, M. de L. de A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, July/Dec. 2006, Nº 28, pp. 17-36, Curitiba: Ed. UFPR. Recuperado em 05 de maio, 2015, de: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>

Fernandes, C. M. B. (1998): Formação do professor universitário: Tarefa de quem?. In M. Masetto (Org). *Docência na Universidade* (pp. 95-112). Campinas, SP, Brasil: Papirus.

Franco, M. E. D. P. & Krahe, E. D. (2003). Pedagogia Universitária na UFRGS: Espaços de Construção. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 111-130). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Franco, M. E. & Krahe, E. D. (2007). Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.

Garcia, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Ed. Porto LDA.

Giesta, N. C. (2003). Pedagogia Universitária na FURG. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 37-46). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Gil, A. C. (2007). *Didática no Ensino Superior*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Gil, A. C. (2009). *Estudo de Caso: Fundamentação Científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório*. São Paulo, Brasil: Atlas S.A.

Grillo, M. (2006). Percursos da Constituição da Docência. In D. Enricone (Org). *A Docência na Educação Superior: Sete Olhares*. POA, Brasil: Ed.Evangraf.

Grolli, D., Scheibel, M.F. & Lehenbauer, S. (2003). Pedagogia Universitária na ULBRA. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 137-149). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Guerra, J. H. L. (2010). Proposta de um protocolo para o estudo de caso em pesquisas qualitativas. In *XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 2010, São Carlos. Maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente, 2010, pp. 1-13.

Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. In L. Sanjurjo (Coord). *Los dispositivos para la formación em lasprácticas profesionales* (pp. 71-106). Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Imbernón, Francisco. (2005): *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (5. Ed.). São Paulo, Brasil: Ed. Cortez.

Isaia, S. (2006). Concepción de docencia. In M.C. Morosini (Ed. chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* (Vol. 2, p.358). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Isaia, S. (2006). Soledad pedagógica. In M.C. Morosini (Ed. chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* (Vol. 2, p.373). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Isaia, S. M. de A., & Bolzan, D. P. V. (2007). Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In M. E. D. P. Franco, & E. D. Krahe (Orgs). *Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento* (pp. 107-118). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.

Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 04 de março de 2015 de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>

Lei n. 11.640, de 11 de janeiro de 2008 (2008). Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 05 de maio de 2015 de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm>

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 14 de novembro, 2007 de: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>

Leite, D. et al (1998). A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In M. Masetto (Org). *Docência na Universidade* (pp. 39-56). São Paulo, Brasil: Papirus.

Leite, D. (2003). Pedagogia Universitária no RS: caminhos. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 189-198). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Leite, D. (2006). Pedagogia Universitaria. In M.C. Morosini (Ed. chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* (Vol. 2, p. 57). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Leite, M. C. L., & Ramos, M. da G. (2006). Pedagogia Universitária na UFPEL. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 95-109). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Longhi, S. M. & Kalil, R. M. L. (2003). Pedagogia Universitária na UPF. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 179-187). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Lucarelli, Elisa. (2008). Asesoría pedagógica y cambio em la Universidad. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 12, 1, pp. 1-14.

Luckesi, C., Barreto, E., Cosma, J., & Baptista, N. (1991). *Fazer Universidade: Uma proposta metodológica* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.

Maciel, A. M. R. da. (2009). O processo Formativo do Professor no Ensino Superior: Em Busca de uma Ambiência (Trans) Formativa. In S. M. de A. Isaia, D. P. V. Bolzan & A. M. da R. Maciel (Orgs). *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior* (pp. 63-77). Santa Maria, Brasil: Ed. da UFSM.

Maciel, L. S. B., & Shigunov Neto, A. (2006). *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. Educ. Pesqui. [online]. 2006, vol.32, n.3, pp. 465-476. ISSN 1517-9702. Recuperado em 18 de novembro de 2013 de: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>>

Martins, G. de A. (2008). *Estudo de Caso: Uma estratégia de Pesquisa* (2a ed.). São Paulo, Brasil: Atlas S.A.

Masetto, M. T. (1998a): Pós-Graduação: Rastreado o caminho percorrido. In *Formação de Professores*. São Paulo, Brasil: Ed. UNESP.

Masetto, M. T. (org.) (1998b). Professor Universitário: Um profissional da Educação na atividade docente. In M. Masetto (Org). *Docência na Universidade* (pp. 9-26). Campinas, SP: Papirus.

Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo, Brasil: Ed. Summus.

Mello, E. M.B, Costa, F. T.L da,& Moreira, J. C.de. (2005). Para uma concepção pedagógica de cidadania: desafio da pedagogia universitária. In J. C. de Moreira, E. M. B. Mello & F. T. L. da Costa (Orgs). *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção* (pp. 137-160). Cruz Alta, Brasil: Unicruz.

Menin, O. (2006). *Pedagogia y Universidad: currículum, didáctica y evaluación*. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Menna, M. H. & Abrahão, B. (2003). Pedagogia Marista na PUC. In M.C. Morosini (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (Vol. 1, pp. 47-69). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Ministério da Educação e Cultura - MEC. (2014). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003–2014*. Recuperado em 06 de janeiro, 2016, de: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>

Morin, E, et al. (Orgs.) (2007). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios* (4a ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.

Morosini, M. C. (Ed. Chefe). (2006). *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*, vol.2. Brasília, Brasil: INEP/RIES.

Morosini, M. C. (Orgs.) (2003). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, v.1. Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Oliveira, V. (2006). Profesor universitario - Formador Cultural. In M.C. Morosini (Ed. chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* (Vol. 2, pp. 361-362). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Oro, M. C. P., & Bastos, C. C. B. C. (2012). Formação pedagógica para docência universitária: Estudo das condições de cursos bacharelados de uma IES pública. *IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (pp. 1-12), Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado em 05 de maio, 2015, de: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1237/613>>

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2002). *Docência no Ensino superior*, V.I. São Paulo, Brasil: Cortez.

PNE (2014). *Plano Nacional de Educação*. (2014). Brasília, DF. Recuperado em 05 de fevereiro, 2015 de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Romanowski, J. P. (2007). *Formação e Profissionalização docente*. Curitiba, Brasil: Ibepex.

Rossato, R. (2009). Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades: (re) encontrando a essência formadora. In S. M. de A. Isaia, D. P. V. Bolzan & A. M. da R. Maciel (Orgs). *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior* (pp. 19-34). Santa Maria, Brasil: Ed. da UFSM.

Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentannuestra mirada acerca de laformación em las prácticas. In L. Sanjurjo (Org). *Los dispositivos para La formación em las prácticas profesionales* (pp. 15-43). Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Selbach, P. T. da S. (2015). As propostas de desenvolvimento profissional dos docentes em tempos de expansão da educação superior: Um olhar para as universidades federais do Rio Grande do Sul. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Shigunov, A., & Maciel, L. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educ. rev.[online]*. 2008, n.31, pp. 169-189. ISSN 0104-4060. Recuperado em 18 de novembro, 2013, de: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>

Silva, V. P. Z. & Monteiro, C. C. (2015). Formação didático-pedagógica do professor universitário: uma necessidade?. Varginha, Minas Gerais, Brasil. Recuperado em 20 de janeiro, 2015, de <<http://www.fundacaoaprender.org.br/formao-diditico-pedaggica-do-professor-universitrio-uma-necessidade>>

Silva, M. H. A. da, & Perez, I. L. (2009). *Docência no Ensino Superior*. Curitiba, Brasil: IESDE Brasil S.A.

Soares, S. R. (2009). Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In A.D., Nascimento, & T.M., Hetkowski, (Orgs). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online, pp.93 -108]. Salvador, Brasil: DUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. AvailablefromSciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Recuperado em 22 de julho, 2014, de:<<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>>

Sobrinho, J. D. (1998): Pós-Graduação, Escola de Formação para o Magistério Superior. In *Formação de Professores*. SP, Brasil: Ed. UNESP.

Sobrinho, J. D. (2009). Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação. In S. M. de Isaia, D. P. V. Bolzan & A. M. da R. Maciel (Orgs). *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior* (pp. 35-48). Santa Maria, Brasil: Ed. da UFSM.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Espanha: Morata.

Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (16ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.

Tavares, J. ; Alarcão, I. (2001): Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio. In I. Alarcão. *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. POA, Brasil: Ed. Artmed.

Teixeira, A. (1968 jul./set.). Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, Brasil, v.50, n.111, 1968. pp. 21-82. Recuperado em 19 de fevereiro, 2014, de: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>

Triviños, A. N. S. (1987). *A introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Unesco (1999). *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Tradução e revisão de Laura A. Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro, Brasil: Garamond. Recuperado em 23 de julho, 2014, de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129768porb.pdf>>

UNIPAMPA. (2009). Instrução Normativa nº 02/09 de 05 de março de 2009. *Dispõe sobre Normas básicas da graduação da Universidade Federal do Pampa, bem como sobre o controle e o registro de suas atividades acadêmicas*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 04 de dezembro, 2015, de: <www.UNIPAMPA.edu.br/portal/documentos/doc_download/99->

UNIPAMPA. (2009). Portaria nº 001 de 06 janeiro de 2009. *Institui, em caráter provisório, a estrutura orgânica da Universidade Federal do Pampa*. Bagé, RS, Brasil.

UNIPAMPA. (2009). Portaria nº 373 de 03 junho de 2009. *Aprova o Estatuto da Fundação Universidade Federal do Pampa*. Bagé, RS, Brasil.

UNIPAMPA. (2010). Portaria nº 0745 de 13 de abril de 2010. *Institui a estrutura organizacional da Universidade Federal do Pampa*. Bagé, RS, Brasil.

UNIPAMPA. (2010). *Programa de Desenvolvimento Profissional Docente*, Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 04 de dezembro, 2015, de <http://portais.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/cap/files/2012/04/PROGRAMA_Desenv_Prof_Docente.pdf>

UNIPAMPA. (2010). *Projeto de Implementação Pedagógica 2010-2011*, junho de 2010, Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 05 de agosto, 2014, de: <http://portais.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/cap/files/2012/04/Projeto_Versao-Final-.pdf>

UNIPAMPA. (2010). *Relatório de Avaliação Institucional 2010*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 19 de novembro, 2015, de: <<http://portais.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/cpa/files/2011/03/Relat%C3%B3rio-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-UNIPAMPA-2008-2010.pdf>>

UNIPAMPA. (2010). Resolução nº 5 de 17 junho de 2010. *Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal do Pampa*. Bagé, RS, Brasil.

UNIPAMPA. (2011). *Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante – PAAPI/UNIPAMPA*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 21 de agosto, 2015, de: <http://porteiros.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/cap/files/2013/05/Projeto_Novos_Docentes.pdf>

UNIPAMPA. (2011). *Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior – PADS/UNIPAMPA*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 21 de agosto, 2015, de: <<http://porteiros.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/cap/files/2013/05/Projeto-de-Aperfei%C3%A7oamento-%C3%A0Doc%C3%Aancia-Superior.pdf>>

UNIPAMPA. (2011). *Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino – Progen/UNIPAMPA*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 21 de agosto, 2015, de: <http://porteiros.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/cap/files/2013/05/Projeto_ProGen.pdf>

UNIPAMPA. (2011). Resolução nº 29/11 de 28 de abril de 2011. *Dispõe sobre as normas básicas de graduação, controle e registro das atividades acadêmicas*. Universidade Federal do Pampa. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 04 de dezembro, 2015, de: <<http://porteiros.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/prograd/files/2011/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-29-2011-Normas-B%C3%A1sicas-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>>

UNIPAMPA. (2012). *Fóruns das Áreas de Conhecimento (Documento de Apresentação)*. Bagé, RS, Brasil.

UNIPAMPA. (2013). Portaria nº 367 de 18 abril de 2013. *Institui a estrutura organizacional da Universidade Federal do Pampa*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 04 de dezembro, 2015, de <http://porteiros.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/acessoainformacao/files/2012/05/Portaria_367-2013_institui_estrutura_organizacional.pdf>

UNIPAMPA. (2015). *Contextualização Histórica do Núcleo de Desenvolvimento Educacional*. Bagé, RS, Brasil.

UNIPAMPA. (PI - 2009) *Projeto Institucional*, 16 de agosto de 2009. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 05 de maio, 2015, de: <http://www.UNIPAMPA.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AGO_2009.pdf>

UNIPAMPA.(2008). Edital Nº 029/2008. *Dispõe sobre Concurso Público para docente*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 18 de novembro, 2015, de: <http://www.UNIPAMPA.edu.br/portal/dmdocuments/edital292008_concurso.pdf>

UNIPAMPA.(2008). *Relatório de Gestão 2008*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 19 de novembro, 2015, de: <http://www.UNIPAMPA.edu.br/portal/dmdocuments/Relatorio_de_Gestao_UNIPAMPA.pdf>

UNIPAMPA.(2009). Edital N° 36/09. *Dispõe sobre Concurso Público para docente*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 18 de novembro, 2015, de: <http://www.UNIPAMPA.edu.br/portal/dmdocuments/Edital36_2009_concurso_docente.pdf>

UNIPAMPA.(2010). Edital N° 084/10. *Dispõe sobre Concurso Público para docente*. Bagé, RS, Brasil. Recuperado em 18 de novembro, 2015, de: <http://www.UNIPAMPA.edu.br/portal/dmdocuments/Edital_0842010_Concurso_P%C3%ABblico_Docente_-_RETIFICADO.pdf>

Weingartner (2006). Angustia pedagógica. In M.C. Morosini (Ed. chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* (Vol. 2, p. 373). Porto Alegre, Brasil: FAPERGS/RIES.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (4ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Portugal: EDUCA.

APÉNDICE – PROTOCOLO DE ESTUDIO DE CASO

PARTE 1 – DATOS SOBRE EL ENTREVISTADO Y LA ENTREVISTA

(Datos sobre el entrevistado)

- Solicitar la tarjeta de entrevistado, si tiene.

. Nombre completo:

. Teléfono:

. Correo electrónico:

. Formación:

. Grupo: () Implementación () Docentes () Académicos

. Datos Profesionales

Área:

Cargo:

Institución u Organización:

Ubicación de la Institución u Organización:

(Datos sobre la entrevista)

. Fecha y horario de inicio de la entrevista . **Fecha y horario del fin da entrevista:**
Entrevista

. Local (incluyendo la ciudad):

. Manera de registro: () grabación/áudio () video () correo electrónico

(Datos de control)

.Tipo de entrevista

(F=face-a-face; ME=mediada correo electrónico; MT=mediada teléfono)

. Período en que estuvo en la Institución investigada: _____

PARTE 2 – DATOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN

(Ofrecer estos datos al entrevistado)

. Investigador (entrevistador):

Caren Rossi
carenrossi@unipampa.edu.br
Teléfono: 55 8404 3363

. Nivel: Doctoranda

. Investigación vinculada al: Programa de Pós - Graduação em Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de La Educación
 Universidad Nacional de Rosario – Rosario – Argentina
<http://www.unr.edu.ar/portugues/>
 Facultad de Humanidades y Artes
 Calle Entre Ríos 758 – Rosario Tel.: (0341) 4802673
<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/>

. Orientador: Dra Alzira Elai
 Universidade da Região da Campanha
alziraml@terra.com.br
 Teléfono: 55 99959815

Registro de Investigación en Brasil: Registrado en la *Pró Reitoria de Pesquisa da UNIPAMPA* con el número 07.017.14

. Objetivo: Comprender como se dio la Pedagogía Universitaria en la *Universidade Federal do Pampa* en los primeros tres años de creación de la institución.

. Contribuciones: Organización de los datos históricos sobre la temática en la universidad, - compartir experiencia sobre una nueva institución de educación superior en Brasil con relación a la temática Pedagogía Universitaria.

. Etapa Actual de la Investigación: Investigación de campo

Se busca en esta etapa: identificar como se organizó la planificación institucional en respecto a la Pedagogía Universitaria; describir las acciones de la institución referente a la Pedagogía Universitaria; verificar el concepto de Pedagogía Universitaria para UNIPAMPA y conocer las percepciones de profesores y alumnos sobre la Pedagogía Universitaria en la institución.

Para eso, datos son recogidos de distintas fuentes, entre ellas la entrevista.

(Explicar al entrevistado las contribuciones de la investigación: para la academia, para la organización que él representa y para la industria a que su organización pertenece).

PARTE 3 – OBSERVACIONES GEERALES (AL ENTREVISTADO ACERCA DE LA ENTREVISTA)

. Confirmar con el entrevistado el tiempo que tiene disponible para la entrevista

(explicitar al entrevistado los puntos que siguen)

En esta entrevista será bienvenida el habla espontánea del entrevistado, que es libre para utilizar su conocimiento y experiencia profesionales y opinión personal para contestar a las preguntas. El entrevistado podrá mencionar ejemplos que facilitan o ilustran su respuesta, así como hacer comentarios generales o específicos sobre la temática en cuestión y su contexto. Sin embargo, las informaciones o los datos secretos deben ser reservados.

Se asume, por lo tanto, el carácter de confidencialidad de la identidad del entrevistado. Además de la palabra del entrevistador, podrá ser proporcionado al entrevistado el “término de compromiso”.

- Presentar el término de fiabilidad (última página del protocolo de investigación)
- Presentar el Término de Consentimiento Libre y Aclarado

. El entrevistador hará apuntes durante la respuesta del entrevistado. Debido a las limitaciones que implican los apuntes, el entrevistador puede pedir que algún punto de la respuesta se repita.

PARTE 4 – DEFINICIÓN DE TÉRMINOS UTILIZADOS EN LA ENTREVISTA

(Leer cada uno de los siguientes términos, independiente de que el entrevistado conozca o no)

Formación Universitaria: Es la formación proporcionada en la Educación Superior “Educación post-secundaria, terciaria o tercer grado, que se enseña en instituciones de educación superior (IES)” (Morosini, 2006, p. 58).

Perfil del alumno egreso = Perfil del estudiante que está saliendo de la institución. Alumno “formado”.

Formación docente = [...] es un proceso de naturaleza social, porque los profesores se constituyen como tales en actividades interpersonales, ya sea en su período de preparación, sea a lo largo de su carrera; abarca tanto el desarrollo personal como el profesional de los profesores involucrados, contemplando de manera interrelacionada acciones auto, rectas e interformativas (Isaia, S., 2006, p. 351. In *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Volume 2*).

Saberes docentes = Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y percepciones que componen la formación del sujeto para un tipo de actividad profesional (Cunha, M. I. 2006, pp. 354-355. In *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Volume 2*).

Formación inicial = procesos institucionales de formación para una profesión. En general, garantizan el registro profesional y proporcionan el ejercicio de la profesión (Cunha, M. I. 2006, pp. 353-354. In *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Volume 2*).

Formación continua = iniciativas de formación realizadas en el período que sigue el tiempo profesional de los sujetos. Presenta formato y duración diferenciados, asumiendo la perspectiva de la formación como proceso. Tanto puede tener origen en la iniciativa de los interesados como puede insertarse en programas institucionales (Cunha, M. I. 2006, p. 354. In *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Volume 2*).

Trayectoria docente = porciones de tiempo que se sucede a lo largo de la vida de los profesores, representando la explicitación temporal de la misma. Se trata de un proceso que se vivencia y que incluye fases de la vida y de la profesión. La trayectoria en una mirada unitaria integra camino personal y profesional que, en el caso de los profesores, comprende la carrera docente (Isaia, S. 2006, p. 367. In *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Volume 2*).

Proyecto Institucional = [...] herramienta de gestión que considera la identidad de la IES, en cuanto a su filosofía de trabajo, a la misión a que tiene como objetivo, a las directrices pedagógicas que orientan sus acciones, a su estructura organizativa y a las actividades académicas y científicas que desarrolla o tiene la intención de desarrollar (Ristoff, D. 2006, p. 476. In *Enciclopedia de Pedagogía Universitaria – Volume 2*).

PARTE 5 – DIRECTRICES GENERALES (AL ENTREVISTADOR)

- Al marcar la entrevista:

- Hacer la reserva (al menos) de 2 horas con el entrevistado (1h 30 min para las cuestiones y 15 min para la preparación e inicio y más 15 min para la finalización). Si el entrevistado es muy importante para la investigación y no tiene más de 2 horas en su horario para realizar la entrevista, una estrategia puede ser programar la entrevista poco antes de su almuerzo (existe siempre la posibilidad del entrevistado invitar al entrevistador para el almuerzo y la entrevista continuar durante este período).
- Solicitar que la entrevista se lleve a cabo en un lugar tranquilo y reservado.

- Lo que hay que verificar antes de la entrevista:

- Confirmar la entrevista, el horario y el local exacto donde va a ocurrir.
- Confirmar si el permiso de entrada en el local ya fue providenciado.

- ¿Qué llevar a la entrevista?:

- Informaciones acerca del entrevistado (nombre, área, función, extensión, etc.) y, si es posible, también sobre su secretaria, (si tiene).
- Documentos para la entrada en la organización.
- Grabadora.
- Lápiz, lapicera, goma de borrar.
- Reloj, móvil.
- Protocolo impreso y llenado con todas las informaciones que entrevistador ya sabe.
- Datos, diagramas, imágenes, textos, etc. para ilustrar o complementar las cuestiones.
- Hojas adicionales en Blanco para notas.
- Usar ropa apropiada para el ambiente y a la función del entrevistado.

- Durante la entrevista:

- Dejar claro al entrevistado los beneficios de la investigación: no solamente a la academia, pero a la organización que representa y a la industria a que su organización pertenece.
- En la entrevista que no fue grabada, debido a la diferencia de velocidad entre el habla y la escrita, priorizar la anotación de los puntos más importantes de la respuesta del entrevistado, pidiéndole que repita algún punto, si necesario.
- Tener en cuenta las respuestas de las entrevistas anteriores, mientras examina las respuestas del actual entrevistado.
- No apuntar solamente lo que se escucha. Sin embargo, apuntar lo que se ve, porque el entrevistado también proporciona informaciones no verbales: puede demostrar nervosismo, duda, etc.
- Estar atento en cuanto a la falta de exactitud en las informaciones fornecidas debido a la mala memoria del entrevistado, respuestas sesgadas, reflexibilidad (el entrevistado da al entrevistador lo que él quiere escuchar), el discurso preparado, etc.
- Cuidado cuando los entrevistados parecen estar proporcionando pruebas corroborantes, pero en verdad, están repitiendo el discurso de la institución.

- Si el entrevistado no quiere contestar a una pregunta porque se trata de una información secreta, pedir que conteste en un contexto más general o que avance con la respuesta hasta un nivel de detalles que no exponga este tipo de información.

- Después de la entrevista:

- Recordar de toda la entrevista, incluyendo apuntes adicionales y haciendo interpretaciones sobre los datos recogidos.
- Terminar de llenar este protocolo (si hay pendencias) y transferir su contenido al formato digital (que debe ser almacenado en la base de datos de la investigación).
- Preparar los datos e interpretaciones para enviar al entrevistado, con el objetivo de verificar los datos.

- Otras Directrices:

- Es necesario estar preparado para los eventos inesperados, como un cambio en la indisponibilidad del entrevistado.
- La necesidad de mantener el secreto sobre la identidad del entrevistado no puede ceder en la propuesta inicial de la investigación, quedando más en la superficie del caso, sin profundizar como desearía, con el fin de ganar el consentimiento de la persona en participar de la investigación.

PARTE 6 – ORIENTACIONES GENERALES AL INVESTIGADOR

(Aquí se considera el papel más amplio del investigador, no sólo como entrevistador).

- Habilidades de un buen investigador de estudio de caso:

- Debe ser capaz de hacer preguntas e interpretar las respuestas; es necesario tener una mente cuestionadora durante la recogida de datos y no solamente antes y después; los datos no se deben registrar mecánicamente pero interpretados mientras son recogidos; debe identificar si la diversas fuentes de información se contradicen o si existe la necesidad de más pruebas; necesita de hacer juicios analíticos; es importante tener en cuenta de que mismo que la recogida de datos debe seguir un plan formal, no toda la información que va a ser relevante a un estudio de caso son predecibles de antemano.
- Debe ser un buen oyente y no se dejar engañar por sus propias ideologías y prejuicios; “escuchar”, en este caso, significa: recibir las informaciones a través de diversos métodos, escuchar las palabras exactas utilizadas (ya que la terminología puede revelar la orientación del entrevistado), capturar el humor y los componentes afectivos y entender el contexto en el que el entrevistado percibe el mundo.
- Debe ser adaptable y flexible, de modo que las nuevas situaciones que se encuentren sean vistas como oportunidades no como amenazas: debe tener cuenta de que pocos estudios de caso terminarán exactamente como planeado originalmente.
- Debe tener clara noción de las cuestiones que se estudian; debe entender desde el principio el propósito de la investigación; si no se tiene una noción clara de las cuestiones en discusión, el investigador puede pasar por alto en pistas importantes o puede que no identifique un cambio en la investigación cuando ella es aceptable o deseable.
- Debe ser imparcial en relación a las nociones preconcebidas; debe ser sensible y estar al tanto de las pruebas contradictorias; la investigación no tendrá ningún sentido si el investigador busca utilizarla solamente para comprobar una posición preconcebida; debe estar abierto a los descubrimientos en contra de lo que se esperaba.
- **¿Qué necesita el investigador saber?**
- Por qué se realiza el estudio.

- Cuáles evidencias se está buscando.

- ¿Qué necesita hacer el investigador?

- Registrar informaciones importantes en el momento en que se producen (no dejar para más adelante).
- Buscar la convergencia y la divergencia entre los datos recogidos.
- No hacer interpretaciones que no se derivan de las evidencias recogidas.

PARTE 7 – ENTREVISTAS

Entrevista a) – para la gestión

1. En los tres primeros años de *UNIPAMPA* (desde la publicación de la Ley 11.640/2008) ¿hubo una planificación institucional? ¿Cómo fue?
2. ¿Cómo se hizo para seguir lo planificado? ¿Y qué medidas se tomaron?
3. ¿Qué más ha preocupado y merecido atención en el período de implementación de la universidad?
4. ¿Cuáles son los aspectos importantes que merecen ser compartidos en el proceso de construcción de *UNIPAMPA*?
5. ¿Cuáles son las principales dificultades enfrentadas en este proceso?
6. Visión institucional en referencia a la formación universitaria de los estudiantes.
 - Perfil del alumno egreso;
 - Visión de educación, investigación y extensión;
 - Postura del profesor y del alumno en el salón de clase / Relación profesor/alumno y
 - Concepción de formación universitaria.
7. ¿Cuál era el perfil esperado del maestro que trabajaba en *UNIPAMPA* en 2008, 2009 y 2010? ¿Por qué?
8. ¿Cuál la visión institucional, sobre los docentes que trabajaron en *UNIPAMPA* en este período? ¿Quiénes eran estos profesores?
9. En este sentido, en el período de tres años, ¿cuáles los saberes necesarios para la docencia en la Educación Superior?
10. En el período (2008, 2009, 2010), ¿cuál la preocupación institucional con la formación docente?
 - Formación inicial en educación y otras áreas y
 - Formación continua
11. ¿Hubo ambiente institucional propicio para las interacciones docentes, discusiones temáticas y construcción de saberes? ¿Cuáles?
12. ¿Hubo preocupación con la formación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario? ¿Qué medidas se han tomado en esta dirección?

13. Cuéntanos sobre la valoración del docente en la Institución

14. ¿Hubo preocupación con la trayectoria docente? ¿Cómo se ha demostrado?

Entrevista b) – para profesores y alumnos (pedir que recuerden los datos del período analizado).

Categoría 1 - Formación universitaria

1.1 ¿Cuál el perfil de salida deseado por la Institución? ¿Cómo se definió?

1.2 ¿Cuál es la visión de educación en la universidad? ¿Cómo se definió?

1.3 ¿Cómo era tratada la enseñanza, la investigación y la extensión en el período estudiado (2008, 2009 e 2010)?

1.4 ¿Hubo una preocupación institucional con la formación integral del alumno en las áreas (conocimiento, afectivo-emocional, habilidades, actitudes y valores) o la preocupación fue, solamente, con el conocimiento teórico y contenidos del campo? Esta preocupación institucional ¿se concretó en la práctica de la mayoría de los docentes?

1.5 En la visión institucional, ¿cuál la postura que debería ser adoptada por el profesor frente a los alumnos en el salón de clase, es decir, como debería ser el profesor? ¿Usted percibió que esta postura se adoptó por la mayoría de los profesores? ¿Por qué?

1.6 ¿En la visión institucional, cuál la postura que debería ser adoptada por los alumnos en el salón de clase, es decir, como debería ser el alumno de *UNIPAMPA*? ¿Usted cree que esto sucedió? ¿Por qué?

1.7 ¿Cómo era la relación profesor/alumno en este período?

1.8 El estudiante de *UNIPAMPA* sale de la Institución con la percepción de que su formación está terminada, es decir, ¿el mismo está listo para actuar profesionalmente? Habla de ello.

Categoría 2 – Desarrollo profesional docente

2.1 ¿Hubo una preocupación institucional con la formación inicial de profesores en las carreras de educación y en las otras áreas del conocimiento? ¿Cómo sucedió esto?

2.2 En su opinión, ¿cuáles los saberes necesarios a la docencia universitaria?

2.3 ¿*UNIPAMPA* se preocupó con estos saberes? ¿Cómo esto fue demostrado?

2.4 ¿*UNIPAMPA* se preocupó con el estímulo u oferta de formación continua a los docentes? Cuéntanos al respecto.

2.5 Para usted, ¿hubo valoración de los docentes en la Institución? ¿Qué te hace pensar esto?

2.6 ¿Lo que la universidad esperaba del profesor que actuó en el período analizado?, es decir, ¿cuáles las características que debían tener los docentes de la Institución?

2.7 ¿Hubo algún ambiente institucional propicio para las interacciones docentes, discusiones temáticas y construcción de saberes? Mencione cuales.

2.8 ¿Usted se dio cuenta del reconocimiento y de la preocupación con la trayectoria docente en la Institución? ¿Por qué?

Categoría 3 - Organización y Evaluación Institucional

3.1 ¿Cómo fue realizada la planificación institucional (elaboración del Proyecto Institucional)? ¿Cómo fue este proceso?

3.2 ¿Hubo monitoreo de lo que planificado? ¿Cómo?

3.3 En caso de diagnóstico de problemas y dificultades, ¿hubieron propuestas de superación o mejoras?

3.4 ¿Hubo preocupación con la formación de un ambiente de apoyo y asesoría pedagógica al docente universitario? ¿En qué momento te diste cuenta de eso?

PARTE 8 – FINALIZANDO LA ENTREVISTA

- Si, en el futuro, el entrevistado quiere hacer algún comentario adicional o añadir a alguna de sus respuestas, que quede claro que él podrá entrar en contacto con el entrevistador por correo electrónico o teléfono.
- Solicitar permiso para enviar al entrevistado, por correo electrónico o teléfono, alguna nueva cuestión que surja posteriormente, durante la investigación.
- Solicitar al entrevistado críticas, sugerencias o comentarios sobre cómo se llevó a cabo la entrevista, sobre las cuestiones presentadas o sobre las discusiones que surgieron durante la entrevista.
- Combinar con el entrevistado el chequeo posterior (en relación a la fecha de la entrevista) de los datos recogidos en la entrevista y de las interpretaciones hechas por el entrevistador (con base en los datos). Regla que debe ser combinada con el entrevistado:

Fecha 1: Fecha de realización de la entrevista (para los tipos de entrevista “F” o “MT”) o del envío del cuestionario (para el tipo de entrevista “ME”).

Fecha 2: Fecha de recepción del correo electrónico con la respuesta del cuestionario (sólo para el tipo de entrevista “ME”).

Fecha 3: Fecha de envío, por el entrevistador, por correo electrónico de los datos recogidos y de sus interpretaciones al entrevistado, para que haga el chequeo.

Observaciones: Para los tipos de entrevista “F” o “MT”: combinar 5 días naturales (máximo) entre la fecha 1 y la fecha 3;

Para el tipo de entrevista “ME”: considerar 7 días naturales (máximo) entre la fecha 2 y la fecha 3.

Fecha 4: Fecha de la recepción, por el entrevistador, siempre por correo electrónico (independientemente del tipo de entrevista), de los datos e interpretaciones revisados por el entrevistado.

Observación: Combinar con el entrevistado un plazo máximo de dos semana entre las fechas 3 y 4. Después de este período, si la respuesta del entrevistado no ha sido recibida por el entrevistador, se considerará que el entrevistado está de acuerdo con los datos recogidos por el entrevistador y con sus interpretaciones (explicárselo a él).

- Solicitar que el entrevistado sugiera otras personas (de su organización o no) que puedan contribuir para la investigación. Rellenar:

. **Nombre completo:**

. **Teléfono:**

. **Correo electrónico:**

. **Organización:**

. **Nombre completo:**

. **Teléfono:**

. **Correo electrónico:**

. **Organización:**

- Apuntar el horario de inicio y fin de la entrevista (en la PARTE 1).
- Agradecer al entrevistado en nombre del entrevistador y de la universidad. Dar una estimativa de cuándo se termina la investigación y mencionar cómo se darán a conocer los datos.
- Ponerse a la disposición para cualquier información (ahora o más adelante).

ACUERDO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y CLARO

Título del proyecto: La construcción de la pedagogía universitaria en una nueva institución de educación superior: Un estudio de los tres primeros años de la creación de la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA*.

Investigador responsable: Caren Rossi

Institución: Universidad Nacional de Rosario - Argentina

Registro en Brasil: *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Pró-Reitoria de Pesquisa* con el número 07.017.14

Teléfono móvil del investigador para contactar (incluyendo con carga): 55 55 84043363

- 1 El Sr./Sra./Usted está invitado(a) para participar, como voluntario, en la investigación titulada: La construcción de la pedagogía universitaria en una nueva institución de educación superior: Un estudio de los tres primeros años de creación de la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA*, que tiene como objetivo “Comprender como se construyó la pedagogía universitaria en la *Universidade Federal do Pampa* en los tres primeros años de creación de la Institución”.
- 2 Esta investigación surgió de una curiosidad durante la actuación profesional. La bibliografía consultada, inicialmente, ha demostrado que la educación superior es objeto de estudios (Cunha & Broilo, 2008) y que es evidente la necesidad de pensar en una pedagogía propia para la educación en las universidades (Bolzan, 2008), así como la necesidad de viabilidad de momentos de aprendizaje docente para crear conciencia de la docencia como profesión (Franco, 2007).
- 3 El estudio teórico mostró que, investigadores de nueve (9) IFES de RS relataron, en la *Enciclopedia de Pedagogia Universitária (Volume I, 2003)*, la trayectoria de desarrollo del tema en su Institución. Y siendo la *Universidade Federal do Pampa* una IFE también del Estado del *Rio Grande do Sul (RS)*, “joven”, es decir, establecida oficialmente en 2008, se sintió la necesidad de investigar el tema en esta universidad. Se espera comprender y describir como se construyó la pedagogía universitaria en la Institución, lo que contribuye a la organización de datos históricos sobre el tema en la universidad, así como para la divulgación de la experiencia de una nueva Institución de educación superior en Brasil. Así comenzó la planificación de la investigación, que tiene un propósito descriptivo, enfoque metodológico cualitativo y utiliza el estudio de caso único como estrategia de investigación.
- 4 Por lo tanto, a través de este documento y en cualquier tiempo el Usted puede solicitar más informaciones sobre el estudio en la forma que desee. También podrá retirar su comprometimiento o dejar de participar en cualquier momento, sin sufrir ninguna sanción o perjuicio.
- 5 Tras ser informado (a), en el caso de aceptar hacer parte del estudio, firmar al final de este documento, que se encuentra en dos vías. Una de ellas es suya y la otra será archivada por el investigador responsable.
- 6 Para este estudio, la entrevista está siendo adoptada como uno de los procedimientos de recolección de datos. Esta actividad se llevará a cabo como una muestra institucional (personas) que estaban presentes en los 3 primeros años de implantación de la universidad, después de la publicación de la Ley 11.640 (que establece *UNIPAMPA*).
- 7 Al participar de la investigación los encuestados no serán expuestos a riesgos o daños en dimensiones físicas, mentales, morales, intelectuales, sociales, culturales y/o espirituales. Puede ocurrir que, tal vez Usted pase por vergüenza cuando se hace alguna (s) pregunta (s). En este caso, está libre para no contestarla (s).

- 8 Para participar de este estudio el Usted no tendrá ningún costo, ni va a recibir ningún beneficio financiero. Los gastos necesarios para su participación en la investigación serán hechos por el investigador.
- 9 Las respuestas de la entrevista serán digitadas y enviadas, por correo electrónico, en el plazo de una semana después de la recogida de los datos para que el Usted pueda analizar y liberar (o no) las informaciones para ser utilizadas en la investigación. Después de la finalización del trabajo de investigación Usted recibirá el informe de la misma para su consideración.
- 10 Su nombre e identidad se mantendrán confidenciales, y los datos de la investigación serán almacenados por el investigador responsable. Los resultados del trabajo podrán ser presentados en encuentros o revistas científicas, sin embargo, él mostrará solamente los resultados obtenidos en su totalidad, sin revelar su nombre, unidad a la que pertenece o cualquier otra información que se relaciona con su privacidad.

Nombre del Participante de la Investigación: _____

Firma del Participante de la Investigación

Nombre del Investigador Responsable: Caren Rossi

Firma del Investigador Responsable

_____, ____ de _____ de 2015

Si tienes alguna consideración o duda sobre la ética de la investigación, póngase en contacto con: *Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIPAMPA – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS.* Teléfonos: (55) 3911 0200 – Extensión: 2289, (55) 3911 0202. Teléfono para llamadas por cobrar: (55) 8454 1112. Correo electrónico: cep@UNIPAMPA.edu.br

TÉRMINO DE CONFIDENCIALIDAD

Título del proyecto: La construcción de la pedagogía universitaria en una nueva Institución de educación superior: Un estudio de los tres primeros años de creación de la *Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA*.

Investigador responsable: Caren Rossi

Campus: Santana do Livramento

Teléfono para contacto: 55 84043363

Local de la recolección de datos: combinar con los sujetos de la investigación (entrevistados)

El investigador del presente estudio de caso se compromete a preservar la privacidad y el anonimato de las personas cuyos datos se recogerán a través de entrevistas de audio grabado. También está de acuerdo que estas informaciones serán utilizadas únicamente y exclusivamente para la ejecución de la presente investigación. Las informaciones sólo pueden ser divulgadas preservando el anonimato de los sujetos y se mantendrán en el poder de la responsable por la investigación, investigadora Caren Rossi, por un periodo de 5 años. Después de este periodo, se destruirán los datos.

Santana do Livramento, ____ de _____ de 2015.

.....
Caren Rossi
Investigadora responsable por el Estudio de Caso
Siape 1569606