



FORMACIÓN PROFESIONAL, BÁSICA O GENERAL: LO QUE PIENSAN LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL BRASIL

VOCATIONAL TRAINING, BASIC FORMATION OR GENERAL FORMATION:
WHAT STUDENTS FROM A PUBLIC UNIVERSITY IN BRAZIL THINK
FORMAÇÃO PROFISSIONAL, BÁSICA OU GERAL: O QUE PENSAM ESTUDANTES DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO BRASIL

Volumen 14, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-23

Este número se publicó el 30 de mayo de 2014

Elisabete M. A. Pereira
Eleonor Vizcarra Herles
Joyce Wassem
Tania Alencar de Caldas

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)



**FORMACIÓN PROFESIONAL, BÁSICA O GENERAL: LO QUE PIENSAN
LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL BRASIL**
VOCATIONAL TRAINING, BASIC FORMATION OR GENERAL FORMATION:
WHAT STUDENTS FROM A PUBLIC UNIVERSITY IN BRAZIL THINK
FORMAÇÃO PROFISSIONAL, BÁSICA OU GERAL: O QUE PENSAM ESTUDANTES DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO BRASIL

*Elisabete M. A. Pereira**
*Eleonor Vizcarra Herles**
*Joyce Wassem**
*Tania Alencar de Caldas**

Resumen: En el contexto de educación superior, la participación de estudiantes en el diseño curricular es poco enfatizada. Este trabajo resulta de una investigación desarrollada con discentes de todas las carreras profesionales de la Universidad Estatal de Campinas – Unicamp - Brasil, con el objetivo de conocer la perspectiva de estos, qué aspectos del currículo de sus carreras profesionales son vistos como esenciales, y cuál sería el principal énfasis curricular que se debería abordar para prepararlos mejor para la actualidad y el futuro mundo del trabajo. Los datos revelan que los estudiantes están hoy más preocupados que en el pasado por cuestiones sociales, y resienten no ver ese énfasis abordado en los currículos. El trabajo es relevante por dar voz a la opinión de los estudiantes, una vez que ejercen un importante papel al transformar el currículo intencionado en currículo experimentado.

Palabras clave: EDUCACIÓN SUPERIOR, CURRÍCULO, FORMACIÓN UNIVERSITARIA, BRASIL

Abstract: In the context of higher education, student participation in curriculum design is little emphasized. This work results from a research developed with students from all courses at the State University of Campinas – Unicamp - Brazil, with the aim of knowing their perspective regarding which curricular aspects of professional careers are considered to be seen as essential, and which would be the main curricular emphasis that should be applied in order to better prepare them for the current and the future world of work. The data reveal that students today are more concerned with social issues than they have been in the past and resent not see this emphasis addressed in the curriculum. The research is relevant for giving voice to students' opinion, once they play an important role in transforming the curriculum intended to a experienced curriculum.

Keywords: HIGHER EDUCATION, CURRICULUM, UNIVERSITY EDUCATION, BRAZIL.

Resumo: Em nosso contexto de educação superior, a participação de estudantes no desenho curricular é pouco enfatizada. Esse trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida com discentes de todos os cursos da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, com o objetivo de conhecer, na perspectiva destes, quais aspectos dos currículos de seus cursos são vistos como essenciais e qual seria a principal ênfase curricular que os currículos deveriam abordar para melhor prepará-los para o atual, e o futuro, mundo do trabalho. Os resultados demonstram uma mudança no comportamento e na visão do aluno sobre qual deva ser a direção de sua formação como profissional, o que desafia as políticas curriculares a tomar em consideração aspectos apontados por eles. Os dados desvelam que os estudantes hoje estão mais preocupados com questões sociais do que estiveram no passado e que se ressentem de não ver essa ênfase abordada nos currículos. A pesquisa é relevante por dar voz à opinião dos estudantes, uma vez que estes exercem importante papel ao transformar o currículo intencionado em currículo experienciado.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO SUPERIOR, CURRÍCULO, FACULDADE DE FORMAÇÃO, BRASIL.

* Universidad Estatal de Campinas, Brasil. Dirección electrónica de contacto: herleseleonor@yahoo.com.br

Artículo recibido: 7 de octubre, 2013
Devuelto para corrección: 5 de febrero, 2014
Aprobado: 3 de marzo, 2014

1. Introducción

La investigación buscó conocer la visión de los estudiantes sobre el currículo de sus carreras profesionales y sobre qué énfasis curriculares serían los más adecuados con el fin de prepararlos para vivir en una sociedad y un mundo del trabajo caracterizados por rápidas transformaciones. El interés en investigar la opinión de los discentes se fundó en la importancia que estos ejercen al transformar el currículo intencionado en currículo experimentado¹ (Roldão, 1999). Este trabajo se asienta en el concepto más vasto de contextualización curricular, una vez que habla respecto a los procesos mediante los cuales el currículo se torna significativo para quienes lo reciben (Ellis, 2004). Se desarrolló en la Universidad Estatal de Campinas-Unicamp, localizada en São Paulo-Brasil. Considerada como la segunda mejor universidad de América Latina, conforme el Ranking Regional de Universidades medido por Quacquarelli Symonds (QS, 2013), divulgado en mayo de 2013, es la 28ª de las universidades en el mundo con menos de 50 años, por el Ranking de Times Higher Education de 2013. La Unicamp tiene 67² carreras profesionales y 18026 alumnos en pregrado.

En la bibliografía actual del área de enseñanza superior, los estudiantes son considerados como agentes de las actividades curriculares y, como tales, desempeñan un papel significativo en la dinamización del conocimiento. Así, el conocimiento sobre las visiones que ellos tienen respecto de la finalidad de su formación y de la adecuación curricular para esta, se torna relevante para el área del currículo de la enseñanza superior.

No se tiene en esa área, investigaciones que hayan considerado la opinión de los estudiantes cuando se ha tocado el tema de la estructuración curricular en las carreras profesionales de pregrado. Las cuestiones curriculares son generalmente discutidas entre especialistas, equipo (o comisión) pedagógico, docentes o administradores. La importancia de ese conocimiento está en poder trazar un cuadro de las valorizaciones que estos hacen en cuanto a los 3 principales énfasis de formación en el nivel de pregrado: general, básica y profesional.

El método de investigación utilizado es no experimental, y el tipo es exploratorio-descriptivo-analítico-relacional. La investigación tiene como objetivos: verificar cómo los

¹ El currículo experimentado se refiere a los sentidos y valores que los estudiantes atribuyen a las experiencias de aprendizaje vivenciadas.

² Dato de 2013. Consultar el sitio <http://www.unicamp.br/unicamp/>

estudiantes perciben lo que es intencionado por el currículo de sus carreras profesionales; conocer si estos vienen al encuentro de las expectativas que los estudiantes tienen para su formación en la graduación; e identificar cuáles son los énfasis curriculares que los estudiantes de esta segunda década del siglo XXI desean. Los resultados demostraron que los estudiantes de la Unicamp tienen claridad sobre los aspectos que quieren ver priorizados en el currículo de sus carreras profesionales, y que en la opinión de ellos, son los elementos importantes para prepararlos en procura de actuar o trabajar en una sociedad fuertemente marcada por la dinámica del conocimiento, por los cambios en el mercado y en el mundo del trabajo, y para una vida de continuo aprendizaje. Entre estos elementos se encuentran: abordar los conocimientos de forma más interdisciplinar y desarrollar el pensamiento crítico y el espíritu investigativo. En cuanto a los énfasis curriculares, los alumnos primero valorizan un énfasis en la formación básica, seguido de uno en la formación general. Dejan claro que la formación no debe ser solo profesionalizante. Estos resultados buscan favorecer nuevas formas de estructura curricular para las carreras profesionales en la enseñanza superior. Una de las limitaciones de la investigación es la dificultad de ser realizada en las instituciones universitarias, por restricciones en el acceso al sistema de comunicación electrónico con los estudiantes, con el propósito de aplicar el instrumento y recolectar los datos.

A continuación se presenta la delimitación de la investigación, las suposiciones en las cuales se apoya el proyecto, el lugar y el instrumento de colecta de datos, el método, universo y muestra, el análisis de los resultados y las consideraciones finales.

2. Delimitación

La investigación fue desarrollada con el cuerpo docente de la Universidad Estatal de Campinas-Unicamp, en 2010. De acuerdo con Connor (1992), la concepción que se tiene de algo determina una dirección para conseguirlo, por tanto, la expectativa que los estudiantes tienen sobre el currículo se traduce en comportamientos comprometidos en relación con la intencionalidad de la formación explicitada por este. Además, la concepción tienen significativa influencia en la relación profesor-alumno, alumno-conocimiento, conocimiento-profesionalización y profesionalización - ejercicio profesional.

Es un hecho que las situaciones en el mundo del trabajo³ y en el ámbito social, cultural y académico, han demandado nuevas posturas por parte de la universidad, de su cuerpo docente y discente y, entre estas se destacan: crisis de empleo y de mercado de trabajo; problemas éticos de la ciencia, de la tecnología y del medio ambiente; diferentes entendimientos sobre "educación superior"; movimiento por la inclusión de distintos clientes en la educación superior; demandas del mercado de trabajo.

Estas cuestiones llevaron a un movimiento internacional de discusión curricular que presenta una acentuada preocupación para que otros valores iluminen las tecnicidades de las áreas específicas, principalmente en su aspecto ético y social. Ese movimiento ha promovido cambios curriculares en universidades de naciones europeas y de América del Norte, los cuales enfatizan la importancia de ofrecer al estudiante una formación que trascienda los estrechos caminos de la especialización y permita una visión más amplia, tanto de la profesionalización como de los límites geográficos de su país (Harvard University, 2004; AAC&U, 2006, Pereira, 2011).

Los debates en Europa, Canadá y EUA han destacado las preocupaciones en cuanto a un currículo más integral, más cultural y más interdisciplinar. Esas son, por ejemplo, los principios que sustentaron la reforma curricular de la Universidad Harvard (2004) y los de la reforma universitaria emprendida en Europa por medio del Proceso Boloña, para la estructuración del Espacio Europeo de Educación Superior (Pereira y Almeida 2009). De forma explícita, existe en ese movimiento la intención de desarrollar el conocimiento de forma relacionada y centrada en compromisos sociales y humanos, así como para una percepción de las consecuencias de los actos humanos sobre la sociedad local, regional, nacional y global.

En el Brasil, a partir de la promulgación de la LDB (Ley de Directrices y Bases)- Ley 9394/96 y de las Directrices Curriculares de las Carreras profesionales, algunas universidades brasileras iniciaron debates internos e interuniversidades, sobre las cuestiones curriculares en los aspectos de flexibilidad, estructuración, profundidad, integralidad, contenidos específicos, herencia cultural, práctica profesional, relevancia social, relación teoría-práctica. Las Directrices marcan el cambio de un modelo de currículo de la carrera profesional con elevado grado de detalle sobre disciplinas, carga horaria, prerequisites, para un modelo más flexible,

³ Se utiliza el término el "mundo del trabajo" y no "mercado de trabajo", por tener el primero, un sentido más amplio.

implementado por proyectos pedagógicos (Pereira y Cortelazzo 2003). Tanto las directrices curriculares como los proyectos pedagógicos son instrumentos por los cuales la legislación de enseñanza superior, asegura a las instituciones de educación superior (IES), libertad para organizar sus currículos, permitiendo definir respecto a su composición, carga horaria y unidades de contenidos.

Al considerar que las actuales legislaciones sobre la enseñanza superior garantizan mayor autonomía a las universidades y brindan posibilidades para que organicen sus currículos a fin de atender las demandas de sus alumnos, esta investigación buscó conocer:

- ¿Qué perspectivas de formación prefieren los discentes de los diferentes cursos de una universidad pública?
- ¿Qué valores explicitan los discentes, en cuanto al que es, y al que debe ser el currículo de sus carreras profesionales?
- ¿Hay diferencia entre aquello que valoran como formación y aquello que es desarrollado por el currículo de sus carreras profesionales?
- ¿Qué direcciones señalan los estudiantes, para las nuevas estructuras curriculares?

El análisis de los datos procura explicitar el entendimiento de los estudiantes sobre estas interrogantes. Las respuestas ofrecidas pueden ser base para estructurar una nueva política curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas didácticas, las formas de evaluación, la relación docente-estudiante, estudiante-conocimiento y estudiante-institución.

2.1 Suposiciones que orientan la investigación

Además de los cuestionamientos, 10 suposiciones guiaron la propuesta de investigación y el análisis de los datos. Las suposiciones tienen como base los trabajos realizados por el *Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior – GEPES*, de la Facultad de Educación de la Unicamp. El GEPES fue creado en 1992 y desde entonces viene produciendo investigaciones y estudios sobre los grandes problemas universitarios en general y, particularmente, sobre la universidad brasilera, en especial con respecto a la estructuración curricular, las políticas de enseñanza superior, el planeamiento y la evaluación institucional.

Con base en los trabajos publicados⁴ y la producción científica de GEPES, se elaboró las siguientes suposiciones:

- i. *La mayoría de los estudiantes está satisfecho con el currículo de su carrera profesional.* Normalmente se tiene en consideración que los alumnos brindan poca atención para la organización y estructuración de las actividades curriculares, lo que los lleva a sentirse satisfechos con la estructura presentada. Los alumnos pueden, eventualmente, protestar en cuanto a uno u otro contenido, a una u otra forma de evaluación, o la actuación de determinado profesor, mas no expresan una apreciación o evaluación sobre el currículo y la intencionalidad de formación concretizada en esa organización. Verificar eso es de gran importancia para las cuestiones de política curricular y de la enseñanza superior;
- ii. *Pocos estudiantes tienen pleno conocimiento del currículo de la carrera profesional.* De forma general, hay un consenso en que los alumnos no se preocupan por conocer cómo el currículo será desarrollado, y solo se interesan por verificar qué disciplinas se deben matricular en los semestres del curso;
- iii. *Los estudiantes no se preocupan por la finalidad de las disciplinas que componen el currículo, apenas lo hacen por lo que es obligatorio para completar los créditos de la carrera profesional.* Discuten poco sobre cuestiones curriculares de forma más amplia que las relativas a las disciplinas obligatorias y optativas. En cuanto al alcance de las disciplinas, desean las que les proporcionen mejores condiciones para ser competitivos en el mercado de trabajo;
- iv. *Pocos estudiantes tienen opinión propia en cuanto al énfasis que debe tener el currículo, dejando esa cuestión para los profesores y coordinadores de la carrera profesional.* Entienden que las cuestiones curriculares deben ser discutidas por los docentes y por la coordinación del carrera, y que ellos se ocupan de discusiones más políticas y reivindicatorias de derechos estudiantiles conquistados o por conquistar;
- v. *Los estudiantes de las carreras profesionales de áreas humanas se preocupan por recibir una formación más general, mientras que los de carreras profesionales de áreas exactas, tecnológicas y de la tierra, se preocupan por recibir formación más profesional.* Hay un entendimiento general de que estudiantes de áreas humanas se preocupan más

⁴ Un mayor conocimiento sobre el GEPES, así como sus producciones, pueden encontrarse en <http://www.fe.unicamp.br/gepes/historico.html>

- por las cuestiones sociales, y por eso procuran esa perspectiva en su formación. Por otro lado, se considera que los estudiantes de las otras áreas están más enfocados en las cuestiones técnicas de su propia área de formación, por lo que la perspectiva de una formación más amplia y general no es solicitada ni valorada por ellos;
- vi. *Los estudiantes que trabajan tienden a valorar el énfasis profesionalizante como predominante.* Gran número de estudiantes universitarios son trabajadores, y por estar en el mercado, tienden a valorar una formación que los auxilie para obtener una mejor colocación en este. Así, la perspectiva cultural es poco enfatizada;
 - vii. *Hay una acentuada diferencia en los énfasis valorados entre los estudiantes del sexo femenino y del masculino.* De forma general, se cree que las mujeres se preocupan más por las cuestiones sociales, y los hombres, por las técnicas. Develar esa suposición fue una de las finalidades propuestas;
 - viii. *Hay una diferenciación del énfasis curricular entre estudiantes de distintas edades, o sea, que la valoración de uno u otro énfasis depende también del rango de edades de los alumnos, y no solo de la condición de ser "alumno".* Los estudiantes más adultos pueden ser propensos a buscar en el currículo una formación más amplia y que no sea solo profesionalizante. Los más jóvenes pueden manifestar mayor interés en un énfasis en la profesionalización;
 - ix. *Los estudiantes, de forma general, reconocen la importancia de la integración del saber, pero aceptan la organización fragmentada en disciplinas con prerequisite del currículo de sus carreras profesionales.* Por haber tenido una educación básica organizada en disciplinas con prerequisite y contenidos que no se relacionan, aceptan que la organización del currículo de la universidad siga de la misma forma;
 - x. *Los estudiantes reconocen la importancia de la cuestión ética que se coloca como aspecto para la formación del profesional, mas no la destacan como factor por enfatizar en la estructuración curricular.* No perciben que el aspecto ético sobrepase todos los contenidos de las disciplinas, en calidad de actitud y no de contenido disciplinar.

Actualmente en la enseñanza superior hay un énfasis para que los estudiantes se conviertan en participantes más involucrados y más activos en el diseño del currículo (Carini et al., 2006; Fraser y Bosanquet, 2006). Esto amplía la idea tradicional del currículo en el sentido de una visión del profesor como único agente del desarrollo curricular en el aula. Esta

es un problema bastante fuerte y puede ser la razón de no encontrar muchas investigaciones sobre experiencias de currículo construido con la participación de los estudiantes. Bovill, Morss y Bulley (2008) desarrollaron un experimento donde los estudiantes participaron más intensamente en la construcción del diseño curricular, y relataron que, cuando los alumnos toman parte del diseño, sienten que el aprendizaje se vuelve más relevante y auténtico. Otros estudios (Fraser y Bosanquet, 2006) argumentaron que donde los alumnos están involucrados en la concepción del currículo, la elección hecha por ellos alumnos puede conducir a personalizar su aprendizaje, así como a aumentar la responsabilidad sobre la conducción de su formación académica.

Bovill et al. (2008) encontraron 3 estudios de caso donde los estudiantes participaron proactivamente en la concepción del currículo de sus carreras profesionales. Los autores relatan que se ilustraron diferentes niveles y modelos de participación s. En un experimento realizado por la *Queen Margaret University*, Edimburgo, alumnos de primer año de la carrera profesional (ingresantes) trajeron sus experiencias a la sala de clase y el currículo fue construido en torno a estas. También contribuyeron a redactar materiales curriculares y los resultados fueron extremadamente positivos en términos del entusiasmo y compromiso de los alumnos con su aprendizaje. En un segundo estudio de caso, en el *University College* de Dublin, se solicitó a los alumnos diseñar el aprendizaje en un entorno virtual, lo que resultó en nuevos aprendizajes dirigidos a la relación del conocimiento con el mundo vivido por los estudiantes. El tercer experimento se realizó en la Universidad de Elon, Carolina del Norte, donde se pidió a los alumnos colaborar con el equipo pedagógico para diseñar una variedad de cursos (ver Bovill et al., 2008, para más detalles).

Fue Dewey (1980) quien primero consideró, a comienzos del siglo XX, que los alumnos debían compartir la responsabilidad por el currículo. Después de él, muchos otros autores y estudiosos han llamado la atención sobre una mayor participación de los estudiantes al organizar el currículo. En la bibliografía académica se puede citar a Aronowitz (1994), Shor (1992), Pinar (1981), Roger y Freiberg (1969), como autores que específicamente argumentaron en favor de que los alumnos se conviertan en participantes activos en el diseño curricular. Otros autores trabajan en la perspectiva de que la participación de los estudiantes en construir el currículo, puede tener un explícito carácter de promover la visión de una ciudadanía más activa y responsable (Fischer, 2005; Scandrett, O'leary y Martínez, 2005; Grudens-Schulk, 2003; Wilkinson y Scandrett, 2003). En la bibliografía hay una serie de

principios para que los estudiantes participen en el diseño del currículo, generalmente los enfoques más activos están pensados solo para mejorar el aprendizaje (Kahn e Rourke, 2005; Reynolds, Sclater y Tckner, 2004; Ivanic, 2000).

3. Lugar e instrumento de colecta de datos

Se eligió como institución para realizar el trabajo, una universidad considerada de alto nivel de calidad de formación y de investigación, y así se definió que fuera la Unicamp el lugar de la investigación.

El instrumento de colecta de datos fue un cuestionario contestado *on-line*, compuesto por tres partes: las dos primeras con preguntas cerradas, que abordaron datos objetivos sobre informes académicos. La tercera fue compuesta por una escala de actitudes, construida como escala de Likert, que tuvo como propósito recoger la opinión de los estudiantes sobre la estructuración curricular más adecuada para una formación enfocada en el actual tiempo histórico y el mundo del trabajo. En las 45 afirmaciones que compusieron la escala denominada "El currículo debe...", se matizaron los 3 énfasis de formación: general, básica y profesional, quedando cada una con 15 afirmaciones. La elaboración de la escala fue evaluada por 5 especialistas en construcción de instrumentos de medidas, y la versión final contempla todas sus contribuciones. Los datos abiertos colectados se analizaron con la metodología de análisis de contenido, tomada de Laurence Bardin (1991), y los datos cerrados se trabajaron mediante tests estadísticos.

4. Método, universo y muestra

El método de investigación es no experimental, y el tipo es exploratorio-descriptivo-analítico-relacional. Es no experimental porque en la recolección de datos y el análisis no se utiliza el experimento, sino un cuestionario de encuesta (Kerlinger, 1982), y contiene elementos de tipo exploratorio, en tanto no se han realizado a la fecha investigaciones en esta universidad, con el mismo objeto de estudio: la opinión de los estudiantes sobre la estructura de currícula de las carreras profesionales de pregrado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Contiene elementos de tipo descriptivo, pues se trata de describir características de las opiniones de los estudiantes (Danke, 1989, citado por Hernández et al., 2006). Incluye elementos de tipo analítico, porque se descompone la población de estudiantes según diferentes criterios, y se analiza sus opiniones en función de diferentes aspectos del currículo

de estudios y de los supuestos formulados para la investigación (Lopera, Ramírez, Zulunga y Ortiz, 2010). Contempla elementos de tipo relacional, porque finalmente se comparan opiniones entre grupos de estudiantes con diferentes características, y se infieren ciertas relaciones entre atributos y opiniones, lo suficientemente significativas como para sospechar la existencia de un vínculo causal (Becerra y Weinborn, 2005).

Las investigaciones que estudian una temática basada en la opinión de los sujetos relacionados con ella, se interesan en la posición de estos dentro de determinados aspectos de esa "realidad". Según Richardson et al. (1999), hay una correlación entre actitudes, opiniones e intereses cuando estos se refieren a sentimientos o preferencias. En cuanto a las actitudes y los intereses, son predisposiciones para reaccionar de forma negativa o positiva respecto a algo, y las opiniones son reacciones específicas frente a ese algo.

El interés en la opinión de los estudiantes en cuanto a los diferentes aspectos del currículo de sus carreras profesionales, contribuyó al criterio de que sería necesario que los sujetos ya hubieran tenido un tiempo de vivencia curricular. Así, se priorizó a los estudiantes con coeficiente de progresión (CP) 0,75 o más, es decir, estudiantes que ya hubieran alcanzado el 75% o más de la carga horaria de sus carreras profesionales. Fueron incluidos todos los alumnos de los periodos diurno y nocturno, de las diferentes carreras.

De los 3507 alumnos del universo con CP 0,75, 1152 respondieron al cuestionario. La muestra tiene un error de apenas el 2,37%. De los alumnos encuestados, se tuvo una coincidencia en el número de hombres y mujeres, no intencional. Así, se encuestó a 574 (49,8%) hombres y a 574 (49,8%) mujeres.

La Tabla 1 muestra la distribución de los alumnos por área de formación, en donde se observa que el 42% cursaba el área de Ciencias exactas, Tecnológicas y de la Tierra. Este mayor porcentaje era esperado una vez que es mayor el número de carreras profesionales en esas áreas. Mientras tanto, se tuvo respuestas de estudiantes de todas las carreras: el mayor porcentaje de encuestados fue de la carrera profesional de Medicina (8,8%) y el menor fue de Arquitectura y Urbanismo (2%). Estas diferencias no invalidan la muestra, una vez que son relativas a la totalidad de los encuestados y el porcentaje de los alumnos de cada curso está garantizado en el número de la muestra.

Tabla 1: Área de formación

Área de formación	Frecuencia	Porcentual
Artes	189	16,4
Ciencias biológicas y profesionales de la salud	282	24,5
Ciencias exactas, tecnológicas y de la Tierra	486	42,2
Ciencias humanas	195	16,9
Total	1152	100,0

Fuente: elaborada por las investigadoras

Se tuvo interés en saber cuántos de los alumnos trabajaban mientras estudiaban y en qué área lo hacían. Hoy, además del actual escenario del mercado de trabajo del Brasil, dar mayor importancia al tiempo de experiencia hace que los estudiantes busquen trabajo en el área de estudio, y se tiene como realidad, inclusive en universidades públicas, un gran número de personas que trabajan para contribuir financieramente en casa, o para su propio sustento. Se determinó que el 64,2% de los sujetos trabajaba, siendo el 32,6% en el área de graduación, el 19,4% hacía la etapa de prácticas en el área de la graduación, el 12,2% trabajaba fuera del área de graduación. Y no laboraba el 35,8%. Así, la muestra de los sujetos representa lo que vivencia la mayoría de los estudiantes brasileños: son estudiantes y trabajadores al mismo tiempo.

Otro dato de interés fue el de verificar la relación entre edad y año de graduación. Las políticas de educación superior consideran el grupo de edad de 18 a 24 años, por ser el contingente poblacional considerado como demanda adecuada para la educación superior, y el indicador utilizado por las agencias (PNAD, 2009). Se notó que el 9,7% de los alumnos está adelantado en el desarrollo de su carrera, lo que es esperable. Eso puede ser comprendido por tener estudiantes que entran con 17 años. El 36,7% está en desarrollo curricular adecuado, lo que es esperable; el 31,7% está aprobando los cursos de forma más prolongada, y el 9,5% de los alumnos inició la carrera de manera más tardía. Se observó también que la mayoría (68,4%) posee edad entre 21 y 24 años, lo que muestra una adecuación vinculada con la faja etaria esperada para estudiantes universitarios (los sujetos ya habían cursado el 75% de su carrera).

5. Análisis de los resultados

5.1 Cómo ven los estudiantes el currículo actual de las carreras profesionales

Los datos relacionados con las satisfacciones o insatisfacciones de los alumnos en cuanto al currículo actual de sus carreras profesionales, se presentan en la Tabla 2. Se puede

notar que casi la mitad de los alumnos (46,7%) manifestó un grado de satisfacción medio acerca de su currículo. Mientras, es considerable el porcentaje de los que dicen tener alta satisfacción (30,4%) y es pequeño el de quienes señalan tener una muy baja satisfacción (2,1%) o una muy alta (3,2%).

Este dato es de gran importancia para suponer que alumnos satisfechos con lo que el currículo ofrece están poco atentos a alteraciones, o poco interesados en hacer un análisis crítico de este. Es interesante notar que el 80,3% de los sujetos dice estar satisfecho (al sumar: satisfacción muy alta, alta y media).

Tabla 2: Grado de satisfacción con el currículo

Grado de satisfacción	Frecuencia	Porcentual
Muy alto	37	3,2
Alto	350	30,4
Medio	538	46,7
Bajo	134	11,6
Muy bajo	24	2,1
No respondió	69	6,0
Total	1152	100,0

Fuente: elaborado por las investigadoras

En relación con el nivel de satisfacción en las áreas de conocimiento, los alumnos de Ciencias biológicas son los que registran mayor satisfacción (42,9%), y los de Artes, mayor insatisfacción (23,9%). En términos de carrera profesional, la que manifiesta un mayor grado de satisfacción es la de Medicina.

Se tuvo el interés de conocer las características de la carrera profesional que los estudiantes consideraban positivas o negativas. La información fue recolectada por medio de cuestionario cerrado, con un rol de características para que los sujetos marcaran las que consideraban pertinentes a sus carreras. Las características se construyeron a partir de un pretest organizado con interrogantes abiertas, las cuales fueron tabuladas por el análisis de contenido (Bardin, 1991). En las respuestas de los sujetos encuestados, las categorías positivas más marcadas de los actuales currículos fueron: *Currículo amplio e integral* (49,8); *Preparación para investigación* (40,0%); *Buenos profesores* (38,8%) y *Desarrollo del pensamiento crítico* (36%).

Como categorías negativas, fueron marcadas: *Profesores con metodologías deficientes* (43%), *Falta de integración con otras áreas del conocimiento* (36%), *Ausencia de incentivo a las prácticas preprofesionales* (31,9%), y *Contenidos repetidos* (31,4%).

Estos datos revelan que los alumnos perciben la falta de preparación pedagógica de los docentes y la ausencia de integración entre ellos para no repetir contenidos. La formación de docentes para la enseñanza superior ha sido una preocupación reciente, pues la valorización de la capacidad de investigador ha sido la más demandada, principalmente en universidades consideradas de investigación, como es el caso de la Unicamp.

Otro dato importante marcado fue la falta de integración entre las áreas del conocimiento, lo que demuestra que la forma fragmentada y lineal de construcción del currículo necesita ser revisada, así como, la influencia del modelo de universidad con disciplinas con prerrequisito, son aspectos que no satisfacen a los alumnos. Este dato sirve para demostrar que los parámetros epistemológicos de construcción de conocimientos traídos por la Modernidad, y las políticas curriculares establecidas en ese modelo, se están agotando. Los alumnos preferirían aprender el conocimiento en su complejidad, en su interacción, rompiendo los rígidos límites disciplinares (Morin, 1999; Santos, 2006).

5.2 Visión de los estudiantes para una nueva política curricular

Para conocer cuál sería el énfasis curricular deseado por los estudiantes universitarios, se construyó una escala de actitudes, según la escala de Likert, que contiene 45 afirmaciones distribuidas en 3 principales énfasis curriculares: Formación básica, Formación general y Formación profesional (Bok, 1988; Husen, 1994; Morín, 1999; Borrero, 2000). Cada uno de los énfasis tuvo 15 afirmaciones, dispuestas aleatoriamente, con el cuidado de no concentrar las afirmaciones de un mismo énfasis. La construcción de la escala de actitudes pasó por la evaluación de 5 especialistas en construcción de medidas, antes de ser enviada a los sujetos, para tener seguridad sobre ella. El instrumento recibió también la autorización del Comité de Ética de la Unicamp.

En el énfasis de Formación básica, más del 50% de los alumnos concuerdan totalmente con afirmaciones como: *trabajar el contenido teórico relacionado con la práctica* (69,1%); *desarrollar la capacidad de buscar, seleccionar y relacionar informaciones* (63,6%); *desarrollar el pensamiento investigativo* (61,2%); *desarrollar la capacidad de comunicación oral y escrita* (56,5%). Esto demuestra las direcciones que los estudiantes desean que el currículo tenga.

En el análisis de este énfasis curricular por áreas de conocimiento, hubo diferenciación respecto a las opciones más valorizadas. Los del área biológica concuerdan más fuertemente

con las siguientes afirmaciones: *desarrollar la capacidad de buscar, seleccionar y relacionar informaciones; enfatizar el trabajo colaborativo; contribuir para el autoconocimiento; desarrollar actitudes y habilidades que favorezcan el trabajo en equipo multidisciplinar; capacitar para análisis de problemas en su totalidad y no solo en el aspecto técnico del área, y desarrollar la criticidad del alumno.*

Los alumnos de Ciencias exactas concuerdan en *desarrollar menos el pensamiento investigativo; incentivar la autonomía de la búsqueda de conocimientos; desarrollar los aspectos afectivo-emocionales; desarrollar la capacidad de comunicación oral y escrita, y desarrollar la graduación como etapa inicial y no como formación completa.*

Los alumnos de Ciencias humanas son los que más concuerdan en *desarrollar habilidades de investigación*, y son los que concuerdan menos en *trabajar el contenido teórico relacionado con la práctica*. Trabajar menos el contenido teórico relacionado con la práctica, es la visión existente en el Área de Humanidades sobre la importancia de la práctica como inductora de nuevos conocimientos y, con eso, se entiende que la práctica no debe ser un resultado del contenido teórico.

Por otro lado, los alumnos de Artes son los que concuerdan más fuertemente en *desarrollar la creatividad; contribuir para el autoconocimiento; desarrollar actitudes y habilidades que favorezcan el trabajo en equipo multidisciplinar; desarrollar habilidades investigativas y desarrollar la criticidad.*

En el énfasis de Formación general, los alumnos concuerdan, con un porcentaje superior al 60%, en 10 de las afirmaciones, y con un porcentaje mayor al 50%, en 3 más de ellas. Así, parece inequívoco afirmar que los actuales estudiantes desean un currículo organizado con cuestiones más culturales y sociales.

Con respecto al énfasis del área de conocimiento, los resultados apuntan a que por lo menos una de las áreas tiene opinión distinta de las demás en todas las afirmaciones. Así, los alumnos de Artes y Ciencias biológicas concuerdan más fuertemente en *priorizar las necesidades sociales; priorizar la dimensión ética en la formación profesional; garantizar la interdisciplinaridad entre los contenidos trabajados, y desarrollar investigaciones científicas que tengan mayor valor social*. En tanto, los alumnos de Ciencias biológicas concuerdan más fuertemente en *favorecer la adquisición de conocimientos generales*, mientras que los de Artes lo hacen más en *desarrollar una formación cultural basada en la formación profesional*,

pero concuerdan menos en cuanto a que se deba *capacitar para resolver los problemas técnicos con visión social*.

Los alumnos de Ciencias exactas y humanas concuerdan más fuertemente en *proporcionar cultura general y conocimiento especializado de forma complementaria*. Por otro lado, los alumnos de Ciencias biológicas y exactas, discrepan en que se deba *dar más cultura general y menos entrenamiento técnico-profesional*, mientras los de Ciencias humanas y Artes concuerdan totalmente.

En cuanto al énfasis en la Formación profesional, no se tuvo afirmaciones con más del 50% en las gradaciones *conuerdo totalmente* o *conuerdo parcialmente*. Si se suman las respuestas de *conuerdo totalmente* y *conuerdo parcialmente*, solo en 2 afirmaciones se tuvo un porcentaje mayor al 50%: *trabajar innovaciones para el mercado* (61,8%) y *priorizar la dimensión técnica en la formación profesional* (60,4%).

Lo que llamó la atención en ese énfasis fue el número de discordancia con las afirmaciones. Los sujetos no concuerdan con 6 de las opciones referidas a: *desarrollar apenas el conocimiento específico del área* (61,6%); *favorecer solamente la adquisición de conocimientos específicos* (59%); *preparar con visión exclusiva para el mercado de trabajo* (57,2%); *enfaticar una formación estricta al área de actuación profesional* (55,8%); *se preocupan con exclusividad del desenvolvimiento técnico y profesional* (45,5%) y *desarrollar el espíritu competitivo* (42,4%).

Los términos que dan intensidad a los constructos como "apenas, solamente, exclusivamente" fueron intencionales, de modo que, delante de la gradualidad "*conuerdo plenamente, conuerdo parcialmente, no tengo opinión, desacuerdo parcialmente y desacuerdo totalmente*", los sujetos tuvieron condiciones de posicionarse y dejar clara la dimensión de su posicionamiento en cuanto al énfasis.

Con el alto porcentaje de desacuerdo en esos constructos, se puede entender que los alumnos de la Unicamp no valorizan un currículo estructurado para ofrecer apenas una formación técnica profesionalizante, con visión exclusiva del mercado de trabajo y con espíritu competitivo. Es interesante resaltar que apenas el 25% refiere no tener opinión sobre si el currículo debe *ser organizado por disciplina y no por ejes temáticos o por problemas*. Esto denota que los estudiantes se interesan en un currículo desarrollado de forma más compleja, como alternativa de organización del currículo, en sustitución a la forma fragmentada.

Al analizar el énfasis curricular Formación profesional por área de conocimiento, se constata que los alumnos de Ciencias exactas son los que concuerdan más fuertemente e cuanto a que se deba *trabajar innovaciones tecnológicas para el mercado*, son también los únicos que concuerdan en: *desarrollar el espíritu competitivo*; tratar con *exclusividad el desenvolvimiento técnico y profesional*. Mientras tanto, no concuerdan en *desarrollar apenas el conocimiento específico del área*, ni en que se deba *enfaticar una formación estricta al área de actuación profesional y preparar con visión exclusiva para el mercado*.

Los alumnos de Ciencias humanas no concuerdan en *atender las demandas del mercado*. Los alumnos de Artes y Ciencias exactas son los que concuerdan en que se deba *concentrar en la formación especializada*.

Los resultados demuestran que los sujetos, de forma general, valorizan un currículo con énfasis primeramente en Formación básica (68,3%), pero que tenga también un énfasis en Formación general (62,2%) y apenas un 37% entiende que sea más importante un énfasis exclusivo en la Formación profesional. Esta valorización se confirma cuando se considera el porcentaje de discordancia en los énfasis, y se verifica que apenas el 7,8% no concuerda en las afirmaciones del énfasis en Formación básica y el 11,2% no lo hace con las afirmaciones de la Formación general, pero el 62,8% no concuerda con las afirmaciones de priorizar la Formación profesional como el énfasis principal.

5.3 Posicionamiento de los estudiantes en cuanto a las suposiciones iniciales

Esta investigación fue orientada por algunas suposiciones presentadas antes en este texto. La primera era la de que *la mayoría de los estudiantes estaba satisfecha con el currículo de su carrera profesional*. Los datos cuantitativos demostraron que el 46,7% tiene un grado medio de satisfacción con el currículo del curso; el 30,4% tiene un grado alto, y el 3,2% uno muy alto. Estos resultados señalan que los alumnos atienden la organización de las actividades curriculares y toman posicionamiento en relación con ellas. Además, es posible anotar que, muy a pesar de no estar insatisfechos con el currículo, hay espacio para cambios curriculares, conforme revelaron los datos de la escala valorativa. Los alumnos mostraron su deseo de un currículo más integrado, que incentive la autonomía de la búsqueda de conocimientos, y los trabajos colaborativos que prioricen necesidades sociales y atiendan la dimensión ética.

Otra suposición fue la de que *pocos estudiantes tienen pleno conocimiento del currículo del curso*. Los resultados cuantitativos y cualitativos no permiten confirmar esta suposición. Los estudiantes anotaron varios aspectos que les gustaría ver incluidos en los currículos. Se verificó también que hay interés en discutir cuestiones curriculares de forma más amplia, que solo las vinculadas con las disciplinas y los contenidos. En cuanto al desarrollo de las disciplinas y de los contenidos, los alumnos no quieren que se desarrollen únicamente los aspectos que les brindan condiciones para ser competitivos en el mercado, porque desean tener una formación más amplia, con cultura y visión social.

Para analizar la suposición de que *los estudiantes de las carreras de áreas humanas se preocupan en recibir una formación general, mientras que los de las carreras de áreas exactas, tecnológicas y de la Tierra se preocupan por una formación más profesional, se utilizan 2 tests: el de Mann-Whitney y el de Kruskal-Wallis (Virgillito, 2006),⁵ para comparar con afirmaciones referentes al énfasis de Formación general.*

Se evidenció que en 10 de las 15 afirmaciones, el área de Humanas presenta mayor concordancia, confirmando así la suposición. Se constató que estos alumnos son los que concuerdan más fuertemente en: *proporcionar cultura general y conocimiento especializado de forma complementaria; priorizar las necesidades sociales; superar la fragmentación del conocimiento en la organización curricular; desarrollar el espíritu de solidaridad; preparar con énfasis en la visión sociocultural; desarrollar una formación cultural basada en la formación profesional; preparar al alumno para actuar prioritariamente en los problemas sociales y humanos; capacitar para resolver los problemas técnicos con visión social; desarrollar un saber integrando conocimiento de diferentes áreas y dar más cultura general y menos entrenamiento técnico-profesional.*

Otra suposición del estudio fue la de que *los estudiantes que trabajan tienden a valorizar el énfasis profesionalizante, lo cual es lógico, debido a que están en el mercado de trabajo y buscan una formación que los auxilie para obtener mejor colocación*. Así, la perspectiva cultural es poco enfatizada por ellos. En esta investigación se tuvo alumnos de 4 grupos: los que trabajan en el área de pregrado (375), los que trabajan fuera del área de pregrado (140), los que hacen prácticas en el área de pregrado (224) y los que no trabajan (408). Los datos demuestran que en el análisis de las afirmaciones de la Formación

⁵ Es un método no paramétrico usado para la comparación de más de 2 muestras independientes o no relacionadas.

profesional, hay mayor concordancia entre quienes trabajan en el área de pregrado respecto a: *preparar con visión exclusiva para el mercado; desarrollar apenas el conocimiento específico del área y atender las demandas del mercado*, lo que confirma la suposición. De la misma forma, los alumnos que trabajan fuera del área de graduación señalaron mayor concordancia con: *priorizar la dimensión técnica en la formación profesional; atender las demandas del mercado y preparar con visión exclusiva para el mercado*.

Es interesante resaltar que tanto el grupo de alumnos que trabajan, como el de los que no lo hacen, no concuerdan con la afirmación *favorecer solamente la adquisición de conocimientos específicos* (71,6% y 71,7), y *enfaticar una formación estricta al área de actuación profesional* (65,7% y 61%).

Fue sorprendente verificar que el grupo de alumnos que no trabaja valorizó más la afirmación *desarrollar investigaciones científicas que tengan mayor valor de mercado* (62,5% contra 47,2% de los que trabajan). Esto puede entenderse como una preocupación de los alumnos por desarrollar investigaciones de aplicación inmediata, y a partir de que los alumnos que trabajan se preocupan menos por investigar.

En el énfasis Formación general, se observó que tanto los alumnos que trabajan en el área de pregrado, como los que no lo hacen, concuerdan con que se deba *priorizar la dimensión ética en la formación profesional* (53,1% y 54,3%). La cuestión de la ética en la formación profesional ha sido últimamente más debatida, como su vinculación con los aspectos sociales.

Otra suposición fue la de que habría una acentuada *diferencia entre los estudiantes del género femenino y los del masculino* respecto a los 3 principales énfasis curriculares. De este modo, se creía que las mujeres tuviesen una preocupación mayor con las cuestiones sociales y los hombres, con las técnicas. Fue posible percibir que las mujeres concuerdan más fuertemente con las afirmaciones de las formaciones básica y general, mientras que los hombres concuerdan más con las de la Formación profesional. Cabe destacar que se tuvo el mismo número de encuestados en cada sexo: 574 alumnos.

En la Formación general también predominó la concordancia positiva del género femenino en las afirmaciones. Las mujeres concuerdan más fuertemente con que se deba *proporcionar cultura general y conocimiento especializado de forma complementaria* (92,1%); *priorizar las necesidades sociales* (78,9%); *desarrollar la dimensión ética en la formación profesional* (88,1%); *garantizar la interdisciplinaridad entre los contenidos trabajados* (96,3%);

desarrollar el espíritu de solidaridad (82%), y preparar con énfasis en la visión sociocultural (77,4%).

En la Formación profesional se percibió que las mujeres no concuerdan en que el currículo deba *desarrollar el espíritu competitivo (55,8%),* y en que se deba *desarrollar apenas el conocimiento específico del área (78,7%).* Mientras, los hombres concuerdan más fuertemente en *trabajar innovaciones tecnológicas para el mercado (78,6%).* Además, ellos tienden a concordar con *desarrollar solo las disciplinas de valor utilitarista (53,2%)* y *capacitar para resolver los problemas exclusivamente con visión técnica (67,6%).* Con estos resultados se puede decir que la suposición se confirmó.

La suposición de que *había una diferenciación del énfasis curricular entre estudiantes de diferentes edades,* puede considerarse válida. Los alumnos de 18 a 20 años son los que, en el énfasis Formación básica, no concuerdan en que se deba *priorizar la formación teórica,* y entienden que se deba *priorizar la relación teoría-práctica (88,4%).* Tales estudiantes son también los que más concuerdan en que se desarrollen *actitudes y habilidades que favorezcan el trabajo en equipo multidisciplinar (65,9%).* Esto puede indicar una reestructuración del currículo, con mayor preocupación por la formación conjunta en todas las áreas. También concuerdan más fuertemente en *desarrollar la criticidad del alumno (81,2%).* El resultado indica que los estudiantes están conscientes de que la formación universitaria debe formar individuos con pensamiento propio, autonomía y reflexión. Todas las fajas etarias demostraron valorizar que el currículo *desenvuelva la habilidad investigativa.*

En el énfasis Formación general, se observó que los grupos de diferentes edades poseen opiniones distintas. Así, se puede decir que los alumnos con edades entre 18 y 20 años, y aquellos mayores a los 30, concuerdan más fuertemente en *superar la fragmentación del conocimiento en la organización curricular; desarrollar el espíritu de solidaridad; preparar con énfasis en la visión sociocultural y preparar para actuar prioritariamente en los problemas sociales y humanos.* Los alumnos con más de 30 años son los que más concuerdan en *favorecer la adquisición de conocimientos generales (63,5%); proporcionar cultura general y conocimiento especializado de forma complementaria (56,5%),* y *priorizar la dimensión ética en la formación profesional (59,5%).* Con este resultado se confirma la suposición inicial.

En el énfasis de Formación profesional, todas las fajas etarias muestran no concordar con *favorecer solamente la adquisición de conocimientos específicos; atender la demanda del mercado; enfatizar una formación estricta al área de actuación profesional; desarrollar el*

espíritu competitivo; concentrar una formación especializada; enfocar con exclusividad el desenvolvimiento técnico profesional. Aquellos con edades mayores a 27 años, concuerdan más en que se deba *trabajar innovaciones tecnológicas para el mercado* (45,8%).

6. Consideraciones finales

A partir del análisis se puede inferir que los alumnos tienen claridad sobre los aspectos que deben componer el currículo de sus carreras profesionales, y manifiestan su apreciación sobre los currículos existentes, en términos de lo que perciben ser los aspectos positivos y negativos. Desean que los docentes tengan mayor preparación pedagógica, que haya una integración entre ellos para no repetir contenidos y que no aborden los conocimientos de forma fragmentada. En tanto, anotan que los currículos son amplios, completos, que desarrollan el pensamiento crítico y preparan para la investigación.

En cuanto al énfasis de los currículos, de forma general, los resultados indican que los alumnos de la Unicamp, primeramente, valorizan un currículo con énfasis en la formación básica, seguida del énfasis en formación general, y con un énfasis no exclusivo en la formación profesional. Así, se comprende que el currículo ideal para los discentes no tendrá como preocupación prioritaria el desarrollo técnico y profesional, ni el entrenamiento de habilidades técnicas o una formación pragmática, sin la consideración de los aspectos sociales y éticos. Del mismo modo, las disciplinas no serán las que contienen mayores valores utilitaristas o apenas el desarrollo del conocimiento específico. Esto llama la atención, una vez que tal preocupación con conocimiento específico se encuentra presente en el currículo de la mayoría de las carreras profesionales de pregrado de las instituciones brasileiras.

Los resultados demostraron incluso que a pesar de que los estudiantes están satisfechos con los actuales currículos, eso no significa que no quieran mejorar. Por lo tanto, se proporcionan nuevas visiones para la posibilidad de efectuar cambios en la tradicional política del énfasis profesional de la estructura de los currículos de las carreras profesionales en el Brasil, y se señala que se piense en estructuras con énfasis en formación básica y general, para sustentar la formación profesional.

Sugerencias

Sería beneficioso para complementar este trabajo de investigación, indagar sobre otras variables que pueden influir en la opinión de los estudiantes acerca del currículo, tales como: ingreso económico familiar, formación preuniversitaria, rendimiento académico.

Referencias

- AAC&U- Association of American College and Universities. (2006). *Shared Futures: Global Learning and Social Responsibility*. Recuperado de <http://www.aacu.org/SharedFutures/index.cfm>
- Aronowitz, Stanley. (1994). A different perspective on educational equality. *Review of Education, Pedagogy and Cultural studies*, 16(2), 135-151.
- Bardin, Laurence. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becerra, Ariel y Weinborn, Cristobal. (2005). *Estudio descriptivo y analítico relacional de los programas respaldados por SENAME, encargados de intervenir con niños, niñas y adolescentes explotados sexualmente en la región metropolitana*. (Tesis para optar el título de Psicólogo). Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Bok, Derek. (1988). *Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária.
- Borrero Cabal, Alfonso. (2000). *The University as an Institution Today*. Montreal: International Development Research Centre.
- Bovill, Catherine, Morss, Kate and Bulley, Cathy. (2008). *The first year experience: Curriculum design for the first year*. Glasgow, Scotland: QAA.
- Carini, Robert M., Kuh, George D. and Klein, Stephen P. (2006). Student engagement and student learning: testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Connor, Steve. (1992). *Theory and Cultural Value*. Oxford: Blackwell.
- Dewey John. (1980). *Vida e Educação* (2a. ed.; Trad. de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leônidas Contijo de Carvalho; Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural.
- Ellis, Arthur. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Fischer, María Clara Buena. (2005). The methodology of 'systemisation' and its relevance to the academy. In Jim Crowther, Vernon Galloway and Ian Martin (eds.), *Popular education: engaging the academy. International perspectives* (pp. 148-152). Leicester: Niace.
- Fraser, Sharon and Bosanquet, Agnes. (2006). The curriculum? That s just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284.

- Grudens-Schuck, Nancy. (2003). No beginners: teaching participation at the graduate level. *PLA notes*, 48(12)11-14.
- Harvard University. (2004). *A Report on the Harvard College Curricular Review*. Cambridge, Massachusetts: Faculty of Arts and Sciences.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Husen, Torsten (Ed.). (1994). *The role of the university: a global perspective*. Unesco: Universidade das Nações Unidas.
- Ivanic, Roz. (2000). Negotiation, process, content and participants' experience in a process syllabus for ELT professionals. In Michael P. Breen and Andrew Littlejohn (Eds). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice* (pp. 233-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahn, Peter and O' Rourke, Karen. (2005). In Terry Barrett, Iain Mac Labhrainn and Hellen Fallon, H. (Eds.), *Handbook of enquiry and problem- based learning* (pp. 1-12).
- Kerlinger, Fred N. (1982). *Fundamentos de la Investigación del Comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Lopera, Juan Diego, Ramírez, Carlos Arturo, Zuluaga, Marda Ucaris, y Ortiz, Jennifer. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 25(1). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/25/juandiegolopera.pdf>
- Morin, Edgar. (1999). *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFERN.
- Pereira, Elisabete Monteiro Aguiar. (2011). Educação Geral na Universidade Harvard: a atual reforma curricular. *Revista Ensino Superior*, 2(4), 55-71.
- Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar y Cortelazzo Angelo Luis. (2003). Flexibilização Curricular: uma experiência institucional. *Revista Avaliação*, 7(4), 115-128.
- Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar y Almeida, Maria de Lourdes Pinto. (2009). *Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras.
- Pinar, William F. (1981). The reconceptualization of curriculum studies. In Henry A. Giroux, Anthony N. Penna and William F. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction alternatives in education* (pp. 483-497). Berkeley: McCutchen Publishing.
- PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. (2009). *Síntese de indicadores*. Brasil: IBGE.

- Quacquarelli Symonds. (2013). *World University Rankings, QS. Limited 1994-2013*. Recuperado de <http://www.topuniversities.com/university-rankings>
- Reynolds, Michael, Sclater, Madeleine and Tickner, Sue. (2004). *A critique of participative discourses adopted in networked learning*. EQUEL Symposium and Papers presented at the Networked Learning 2004. Conference, Lancaster University, April 5-7.
- Richardson, Roberto Jarry et al. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rogers, Carl and Freiberg, H. Jerome. (1969). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um Discurso sobre as Ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- Scandrett, Eurig, O'leary, Tara and Martinez, Teresa. (2005). *Learning environmental justice through dialogue*. Presented at the Making Knowledge Work, University of Stirling, October. Leicester: NIACE.
- Shor, Ira. (1992). *Empowering education. Critical teaching for social change*. London: University of Chicago Press.
- Virgillito, Salvatore Benito. (2006). *Estatística Aplicada* (3^a ed.). São Paulo: Edicon.
- Wilkinson, Darlington M. y Scandrett, Eurig. (2003). A popular education approach to tackling environmental injustice and widening participation, *Concept*, 13(1/2), 11–16.