

**INTERNACIONALIZAÇÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL. A
UNIVERSIDADE DE ALCALÁ NO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR**

**LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO POLÍTICA EDUCATIVA. LA UNIVERSIDAD
DE ALCALÁ EN EL ESPACIO EUROPEO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**INTERNATIONALIZATION AS EDUCATIONAL POLICY. THE UNIVERSITY OF
ALCALÁ IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA**

Juan-Carlos LUIS-PASCUAL¹

RESUMO: As novas funções da universidade no desenvolvimento integral do aluno supõem uma estratégia de inovação contínua para adequar e até mesmo antecipar as necessidades prospectivas, tanto profissionais quanto pessoais, dos cidadãos que conviverão em uma realidade global, interdependente e mutável. A Universidade de Alcalá integra a tradição histórica, a situação geoestratégica europeia e sua política de flexibilidade, avaliação e constante adaptação à empresa e à sociedade onde está localizada. A política educacional precisa ter um objetivo claro que permita combinar o desenvolvimento das competências de ensino dos professores com uma perspectiva baseada na aprendizagem dialógica, avaliação formativa e compartilhada, trabalho colaborativo, inclusão e gerenciamento da incerteza.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Formação inicial. Atenção Plena. Paradigma educacional. Internacionalização.

RESUMEN: Las nuevas funciones de la universidad en el desarrollo integral del estudiante supone una estrategia de innovación continua para ajustarse, e incluso adelantarse, a las necesidades prospectivas tanto a nivel profesional como personal de los ciudadanos que convivirán en una realidad global, interdependiente y cambiante. La Universidad de Alcalá integra la tradición histórica, la situación geoestratégica europea y su política de flexibilidad, evaluación y adaptación constante a la empresa y a la sociedad donde se enmarca. La política educativa requiere tener una finalidad clara que permita conjugar el desarrollo de las competencias docentes del profesorado con una perspectiva basada en el aprendizaje dialógico, la evaluación formativa y compartida, el trabajo colaborativo, la inclusión y la gestión de la incertidumbre.

PALABRAS CLAVE: Política educativa. Formación inicial. Atención plena. Paradigma educativo. Internacionalización.

ABSTRACT: The new functions of the university in the integral development of the student suppose a strategy of continuous innovation to adjust, and even anticipate, to the prospective needs, both professionally and personally, of the citizens who will coexist in a global,

¹ Universidad de Alcalá (UAH), Alcalá de Henares, Madrid – España. Diretor do Departamento de Ciências da Educação. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade Complutense. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-115X>. E-mail: juan.luis@uah.es

interdependent and changing reality. The University of Alcalá integrates the historical tradition, the European geostrategic situation and its policy of flexibility, evaluation and constant adaptation to the company and society where it is located. Educational policy needs to have a clear purpose that allows the development of teachers' teaching competences to be combined with a perspective based on dialogical learning, formative and shared evaluation, collaborative work, inclusion and the management of uncertainty.

KEYWORDS: *Educational policy. Initial formation. Mindfulness. Educational paradigm. Internationalization.*

Introdução

A sociedade está passando por uma transformação vertiginosa e contínua, novos desafios são postos com diferentes interesses e exigências para a universidade. Entre as mudanças que estão surgindo, encontram-se a globalização e a universalização da informação, o surgimento da comunicação instantânea e das redes sociais onde temos à nossa disposição uma enorme quantidade de dados que devemos saber discriminar de forma reflexiva e crítica. Para a UNESCO (1998) a oferta que o ensino superior deve fazer aos estudantes universitários deve ser de alta qualidade e adaptada às necessidades presentes e futuras dessa sociedade.

Na universidade, o cenário docente tem variado e é insuficiente utilizar velhas formas para as novas funções, tarefas e desafios impostos ao ensino superior e aos professores universitários, que passa a ser a única referência do saber para se tornar um guia facilitador, tal como aponta Gago e Vico (2013), que orienta ao estudante sobre as possíveis vias de acesso ao conhecimento. A primeira reação do docente costuma ser a resistência a tal mudança (FORÉS MIRAVALLÉS; SÁNCHEZ VALERO; SANCHO GIL, 2014) mas, se modificado este enfoque, permite que os professores assumam como um desafio e como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional (HARGREAVES, 2003). Os docentes, por sua vez, devem contemplar em sua docência o desenvolvimento pessoal dos alunos (PASCUAL BAÑOS, 2002).

O estabelecimento de um Espaço Europeu de Ensino Superior significou a realização de todo um repertório de mudanças que levam ao corpo docente a realizar sua prática a partir de uma perspectiva diferente. Passamos de um paradigma focado no ensino e na aula magistral para um foco na aprendizagem, trabalho colaborativo e prática reflexiva, consciente e crítica, onde o professor compartilha as responsabilidades de avaliação e proporciona maior autonomia no aluno. Outro fator que é necessário ter em conta é a adequada apropriação,

revisão e adaptação de tais programas internacionais tal como afirmam Amadio, Operti y Tedesco (2015) para evitar o risco de importá-lo de uma maneira descontextualizada que suponha e esteja associada a recusas, tensões e contradições.

As principais características do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) serão especificadas abaixo, focalizando especialmente a regulamentação europeia, o desenvolvimento histórico e a mudança de paradigma.

Diretrizes, marcos históricos e normativa europeia

- A constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior surge com a assinatura da *Carta Magna das Universidades Europeias*. Assinada em 1988 pelos reitores de diversas universidades europeias com a intenção de harmonizar os estudos universitários, referendado pelos ministérios de educação primeiro e pelas universidades depois. Na Espanha se supôs a revogação da Lei de Reforma Universitária de 1983 (LRU) e a aprovação da Lei Orgânica 6/2001, de 21 de dezembro, de Universidades (LOU) que autorizava a transformação dos títulos universitários para permitir a integração no EEES e a criação da Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA).

- A Declaração da Sorbonne (1998), que estabelece as bases para a estruturação deste Espaço Europeu de Ensino Superior: criação de um sistema de graus acadêmicos comparáveis, estruturação em graus, mestrados e doutorados, estabelecimento de créditos ECTS e facilitação da mobilidade.

- Declaração conjunta dos Ministros Europeus de Educação (1999) para coordenar suas políticas e criar uma Europa do conhecimento, basicamente em torno de três elementos: Primeiramente, um sistema de graus comparáveis e a publicação de um Suplemento de Informação ao nível, a fim de torná-lo público e transparente. Em segundo lugar, a estruturação dos estudos em cursos de graduação e pós-graduação. E, em terceiro lugar, o uso de créditos ECTS.

- Reuniões do Conselho da Europa em Lisboa (2000) e Barcelona (2002) onde é reiterado o compromisso das instituições comunitárias e das próprias universidades.

- Declaração acadêmica de Praga (2001) Para a Área do Ensino Superior Europeu. Declaração do encontro dos Ministros Europeus em razão da Educação Superior de Praga, em 19 de maio de 2001. Que entre suas abordagens se destacam, por um lado: o incentivo à aprendizagem ao longo da vida que supõe um passo em direção à coordenação entre a formação inicial e a formação permanente. E, por outro lado: a necessidade de maior

atenção, sensibilidade e ajuste às oscilantes demandas sociais que são consideradas em uma oferta mais especializada e uma proposta mais ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem que propõe o docente.

- Conferência de reitores das universidades espanholas (CRUE) em (2002). A Declaração de Bolonha e sua repercussão na estruturação das titulações na Espanha e na mudança da cultura universitária, celebrada em 8 de julho de 2002 que aproveitam a ocasião para atualizar de forma coordenada as estruturas, os planos de estudo, o sistema de créditos ECTS e as metodologias de aprendizagem.
- Conferências de ministros responsáveis pela Educação Superior em Berlin (2003) realizada em 19 de setembro de 2002 e a de Bergen (2005) que facilitam a integração dos indicadores de resultados na avaliação das competências e introduzem os três ciclos universitários: graduação, mestrado e doutorado, em vez dos previstos inicialmente de graduação e pós-graduação.
- Declaração dos Ministros Europeus de Educação em Londres (2007) explicitou novos princípios de acordo com Pozo Andres (2008-2009), que focalizou o processo ensino-aprendizagem no aprendizado e no estudante.
- A Conferência dos Ministros da Educação Europeus em Lovaina (2009) termina priorizando a aprendizagem centrada no estudante, facilitando o desenvolvimento de metodologias ativas.

Em resumo, a proposta de integração europeia em relação às qualificações também significou uma mudança radical no nível metodológico e cultural. Os créditos que podem ser validados como ECTS, significam um aumento na transparência e no reconhecimento das qualificações de alguns países por outros. Os principais problemas práticos, que o pessoal docente tem tido, associados à implementação do Programa de Bolonha tem sido a dificuldade de ter pequenos grupos e espaços adequados para o trabalho colaborativo.

Evolução do paradigma universitário

A universidade, dentro do Espaço Europeu de Ensino Superior, se torna uma instituição dinâmica cada vez mais complexa com projeção internacional, que seguindo a Amadio, Operti e Tedesco (2015) tem que ser permeável, sensível e adaptável às mudanças e demandas que emanam da sociedade. Manzano Arrondo e Torrego Egido (2009) indicam três modelos possíveis para a universidade: o autônomo, que identifica a universidade como uma

corporação independente que se ocupa da transmissão do conhecimento e da formação de pessoas cientificamente competentes; o modelo de excelência, que identifica a universidade como empresa submetida a controles, que busca a uma eficiência e qualificação dos profissionais dela egressos e o modelo comprometido, que ampara uma universidade como o centro educacional que une a formação integral compartilhada e o conhecimento pertinente para solucionar os problemas relevantes da sociedade.

A proposta paradigmática emergente desenvolve as diferentes capacidades do estudante, que, segundo Fernández March (2003) são: o saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber ser.

- O saber (conhecimento declarativo), que se refere à obtenção de novos conhecimentos, preferivelmente relacionados entre si, criando uma rede cognitiva, de alta qualidade, que permite uma maior estabilidade de tais conhecimentos neste tempo. Os tópicos que surgem posteriormente costumam estar assentados sobre outros conhecimentos prévios, geralmente mais simples, mais gerais e concretos.
- O saber fazer (conhecimento procedimental), que insere o desenvolvimento de habilidades e destrezas específicas que permitem aplicar os conhecimentos teóricos.
- O saber viver juntos (conhecimento relacional), que está associado ao desenvolvimento das habilidades sociais e que se ocupa do aperfeiçoamento da capacidade de trabalhar em grupo, em equipe, cooperando e colaborando.
- O saber ser (conhecimento valorativo), que surge do desenvolvimento de atitudes, habilidades pessoais e compromisso social a nível ético e emocional.

O Espaço Europeu de Ensino Superior pretende melhorar as relações entre Universidade e Sociedade, dar mais importância a conhecer a realidade social e identificar suas necessidades, onde a universidade deve ser mais fluída e ágil, melhorando a interação com sua realidade. Scolari, Di Bonito e Masanet (2014, p. 7) explicitam que a universidade do futuro teria que ser: “divertida”, “amigável”, “plural”, “profunda”. Neste sentido, Biggs (2006, p. 35) considera que o enfoque profundo supõe a “necessidade sentida em abordar a tarefa de forma adequada e significativa, de modo que o estudante trate de utilizar as atividades cognitivas mais apropriadas para desenvolvê-la”. Além de “atualizada”, “integrada”, “sinérgica”, “fluída”, “flexível”, “adaptável”, “equilibrada”, “dialogante”, “transparente”, “modular”, “integradora”, “expandida”, “centrada”, “especializada”, “regenerada”, “aberta”, “apaixonada”, “ativa”, “acessível”, “integral” e “autocrítica”.

Detectam-se carências na bagagem formativa do corpo docente universitário nessa educação integral, especialmente em valores. Busca-se a universidade como *alma mater*, a recuperação do humanismo como competência geral na universidade, seu sentido, sua compreensão, sua perspectiva holística e sua razão de ser.

As principais características de tal mudança paradigmática são:

- As disciplinas são computadas por créditos. Tal crédito passa de 10h presenciais a 25h, onde se reconhece a assistência, mas também o trabalho, a preparação e o estudo das matérias, de tal maneira que a presencialidade baixa aproximadamente para umas 8h por crédito, posto que uma disciplina de 6 ECTS que equivale a 150h teria aproximadamente 50h presenciais e 100h não presenciais.

- Muda a filosofia da educação na universidade, passa de conhecimento quase exclusivo, dos conteúdos de aprendizagem (saber) à aplicação de tais aprendizagens em diferentes contextos (saber fazer). Aparece o termo de competência, que supõe a capacidade para poder utilizar como critério as aprendizagens em situações reais e ser capaz de se adaptar a requerimentos e exigências diferentes.

- A nível metodológico, outra mudança importante que se enfoca é em relação a como os estudantes aprendem, em vez de somente como os docentes ensinam. Ou seja, se aumenta a importância aos interesses e necessidades do alunado, tentando encontrar aprendizagens relevantes e maior qualidade e mais perduráveis no tempo. Isto implica em fazer novas propostas de avaliação formativa e compartilhada que darão respostas a estes novos desafios. O docente deixa de ser o único referente do conhecimento e aparecem múltiplas formas que permitem acessá-lo, por isso o docente muda seu papel e se torna um facilitador da aprendizagem para os estudantes.

- O conhecimento declarativo deixa de ser o único requisito para aprovar as disciplinas, buscam-se aprendizagens mais relacionadas aos conhecimentos prévios (MARGALEF GARCÍA; PAREJA ROBLIN, 2008) dos estudantes e mais conectados com a realidade de mudança da sociedade e da empresa. Os futuros profissionais devem se adaptar e interpretar a realidade, ajustando suas propostas e seus conhecimentos aos novos requerimentos futuros ou a desafios mais específicos como “resolver problemas de modo colaborativo” que explicitam INTEF (2016, p. 9).

- O trabalho em grupo, cooperativo e colaborativo se torna uma das melhores maneiras de aprender para além da soma da aprendizagem pessoal dos alunos. Neste sentido,

Rodríguez-Zapata e Luis-Pascual (2019) consideram que as habilidades sociais para negociar e liderar as equipes de trabalho se tornam competências imprescindíveis de realidade social.

O estudante protagonista da aprendizagem

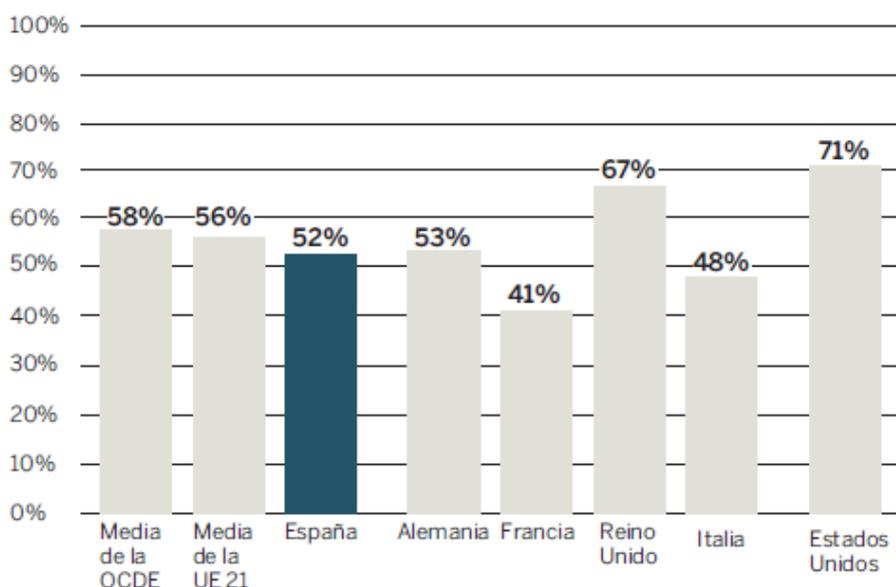
O estudante se torna a figura principal para a regulamentação de seu próprio aprendizado e até participa do aprendizado de seus pares. A ele é dada mais autonomia, mas também mais responsabilidade. Maior participação e colaboração significa maior motivação dos estudantes. Para isso Finkel (2008) ressalta a importância de deixar os estudantes falarem nos debates sobre as leituras solicitadas. Enfoca-se a atenção na aprendizagem de qualidade mais que na superação estratégica das disciplinas. O desafio para o docente supõe como envolver o maior número de estudantes no desenvolvimento de sua própria aprendizagem.

Universidade espanhola

A universidade espanhola assume um duplo papel que é o de manter, por um lado, o status de *alma mater* com conhecimentos generalistas que a fazem integrar a educação e a formação, enquanto por outro lado tenta responder à maior especialização, que exige a melhor adaptação ao mercado de trabalho e à busca e criação de oportunidades de trabalho.

Na Espanha, 52% da população tem acesso à universidade (com referência à taxa de acesso líquido à universidade, a porcentagem é dada pelos novos estudantes em relação à população total na mesma idade de ingresso. O que deve ser observado é que não há discriminação em termos da tipologia desta população e que eles são levados em conta com discriminação positiva ou ajuda). Segundo Hernández Armenteros e Pérez García (2013) o que supõe tal acesso (ver figura 1) está na linha do restante dos países da União Europeia.

Figura 1 – Taxa de acesso líquido à universidade



Fonte: Hernández Armenteros e Pérez García (2013, p. 10)

Lei Orgânica de Universidades

O surgimento da Lei Orgânica de Universidades (2001) levou à integração espanhola no EEES, desenvolvendo a Declaração de Bolonha (1999) e, mais tarde, a estruturação coordenada dos diplomas como resultado da Conferência de Reitores das Universidades Espanholas (2002), nesse sentido se pode ressaltar:

- Lei Orgânica de Universidades, segundo Hernández Álvarez (2004, p. 40) a LOU já coloca em “seu artigo 37 uma previsão sobre a estruturação em ciclos dos ensinos universitários”.
- Real Decreto 1044 (2003) onde se estabelece a normativa para o Suprimento Europeu ao título, tal como coloca Hernández Álvarez (2004, p. 45) “justifica sua necessidade pela diversidade de ensino e titulações que dificultam a mobilidade e a insuficiente informação que contém os títulos oficiais sobre a natureza, nível e conteúdos dos estudos realizados”. Aumenta a transparência e se equiparam as titulações com as europeias começando os intercâmbios Erasmus.
- Real Decreto 1125 (2003) onde se estabelece o sistema europeu de créditos, no qual Hernández Álvarez (2004, p. 45) destaca que “trata-se não só de uma equivalência diferente entre o crédito e as horas de aula presencial, mas de uma concepção da formação distinta que deve ser sustentada na atividade de aprendizagem do estudante em razão da

consecução de uma maior autonomia”. Passa-se a priorizar o ensino docente das 10 horas do crédito presencial a aprendizagem estudantil das 25 horas do crédito ECTS onde se integra e reconhece também o trabalho realizado pelos estudantes fora das horas de aula. Ou seja, o nível metodológico passa da aula magistral (que implica maior passividade dos alunos) ao trabalho colaborativo (que envolve maior participação dos estudantes).

Tendências e desafios da Universidade espanhola

A universidade é uma instituição que tende a manter suas tradições (MORALES, 2018). A transformação da estrutura da universidade, tal como assinala Scolari, Di Bonito e Masanet (2014, p. 2) para que deixe de ser uma “instituição medieval” para que a inovação não seja uma palavra vazia e repetitiva, mas que realize de fato uma mudança do discurso docente. A universidade deve ser uma instituição que se responsabilize por seu compromisso social (RINESI, 2012) e se faça eco do que ocorre fora ela.

4.1. Estado da universidade na Espanha.

Scolari, Di Bonito e Masanet (2014) estimam que a universidade espanhola tem: uma falta de preparo pedagógico do corpo docente universitário, uma excessiva burocratização administrativa, uma gestão rotineira, uma estrutura rígida e baseada no poder e uma falta de contato com o mundo exterior.

Tabela 1 – Deficiências da universidade espanhola e propostas de melhoria

Deficiências	Propostas de melhoria
Falta de preparo pedagógico do corpo docente	Formação continuada pedagógica institucional
Excessiva burocratização administrativa	Redução da burocracia
Gestão rotineira e rígida	Auto revisão e autonomia de gestão

Fonte: Scolari, Di Bonito e Masanet (2014)

Para tratar de solucionar tudo isso se propõe (ver tabela 1) uma formação pedagógica continuada, uma redução burocrática, uma auto revisão e autonomia de gestão e uma maior abertura e número de intercâmbios.

Universidade madrilenha

A Comunidade de Madri acolhe a maior concentração de estudantes universitários de toda Espanha, durante o curso 2015-2016, 308.985 estudantes frequentaram a Área de Educação Superior de Madri (EMES). Além da sede central da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) que tem gestão federal e diferentes sedes por toda Espanha, na Comunidade de Madri há 14 universidades, e delas seis são públicas: Universidade de Alcalá (UAH), Universidade Autônoma de Madri (UAM), Universidade Carlos III (US3), Universidade Complutense (UCM), Universidade Politécnica de Madri (UPM), Universidade Rei Juan Carlos (URJ). Além disso, podem ser encontradas oito privadas: Universidade Alfonso X el Sabio, Universidade Antônio de Nebrija, Universidade Camilo José Cela, Universidade CEU San Pablo, Universidade Europeia de Madri, Universidade Francisco de Vitória, Universidade Pontifícia de Comillas, Universidade a distância de Madri (UDIMA).

A Universidade de Alcalá se situa na Direção de Área Territorial Madri Leste com total exclusividade, uma vez que o Centro Universitário Cardeal Cisneros está descrito na Universidade de Alcalá, acolhendo em um de seus três campus a cidade de Guadalajara que pertence, paradoxalmente, à Comunidade de Castilha la Mancha.

Universidade de Alcalá

A Universidade de Alcalá é uma universidade de tamanho médio, que tem aproximadamente uns 29.000 estudantes e 1.600 professores, ágil em seu funcionamento e que dá facilidades aos professores para que tenham iniciativas inovadoras. É uma das 14 universidades que possui a Comunidade de Madri e se situa na cidade de Alcalá de Henares onde um assentamento celtibero se tornou uma cidade com mais de 2000 anos de antiguidade com a chegada dos romanos denominada *Complutum* e mais tarde povoada pelos árabes chamada *Alcalá* (cestelo) *la Vieja*.

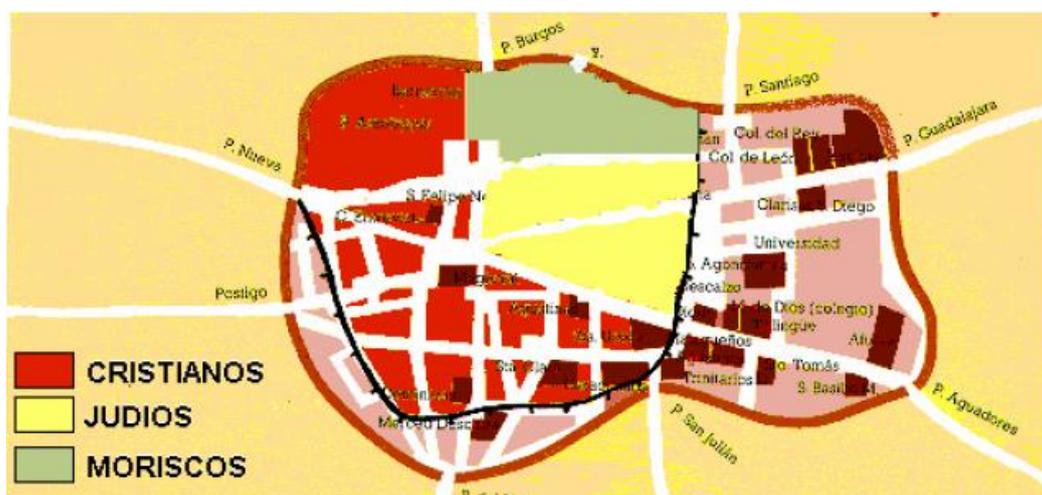
Dados gerais

Esta seção trata do desenvolvimento histórico da Universidade de Alcalá, o conjunto Universidade e Cidade de Alcalá de Henares como Cidade Patrimônio Mundial, as características, objetivos e valores da Universidade de Alcalá, o ranking do ensino em relação a outras universidades espanholas, a situação do corpo docente e as diretrizes e regulamentos da UAH.

Desenvolvimento histórico

A Universidade de Alcalá foi fundada pelo Cardeal Cisneiros em 1499, tentando combinar a mais tradicional das universidades de Paris ou Salamanca com a mais inovadora das universidades de Bolonha ou Lovaina, surgindo como um posto avançado das correntes renascentistas e humanistas europeias. Durante os séculos XVI e XVII se transforma em um centro acadêmico de prestígio que acolhera como docentes e estudantes grandes autores de leitura universal como: Antonio de Nebrija, Tirso de Molina, Lope de Vega, Francisco de Quevedo, Ignacio de Lozoya e Juan de la Cruz. Cabe destacar que no século XVIII é conferido o primeiro título de doutor em filosofia a uma mulher na Espanha, Dona Maria Isidra de Guzmán y de la Cerda. No século XIX ela se mudou para Madri com o nome de Universidade Central, (mais tarde se chamaria Universidade de Madri e finalmente Universidade Complutense de Madri) mas reabriu suas salas de aula como Universidade de Alcalá em 1977, graças à Sociedade de Condueños.

Figura 2 – Esboço da Alcalá medieval como Cidade do conhecimento e da coexistência das três culturas



Fonte: acervo dos autores

Cidade Patrimônio da Humanidade

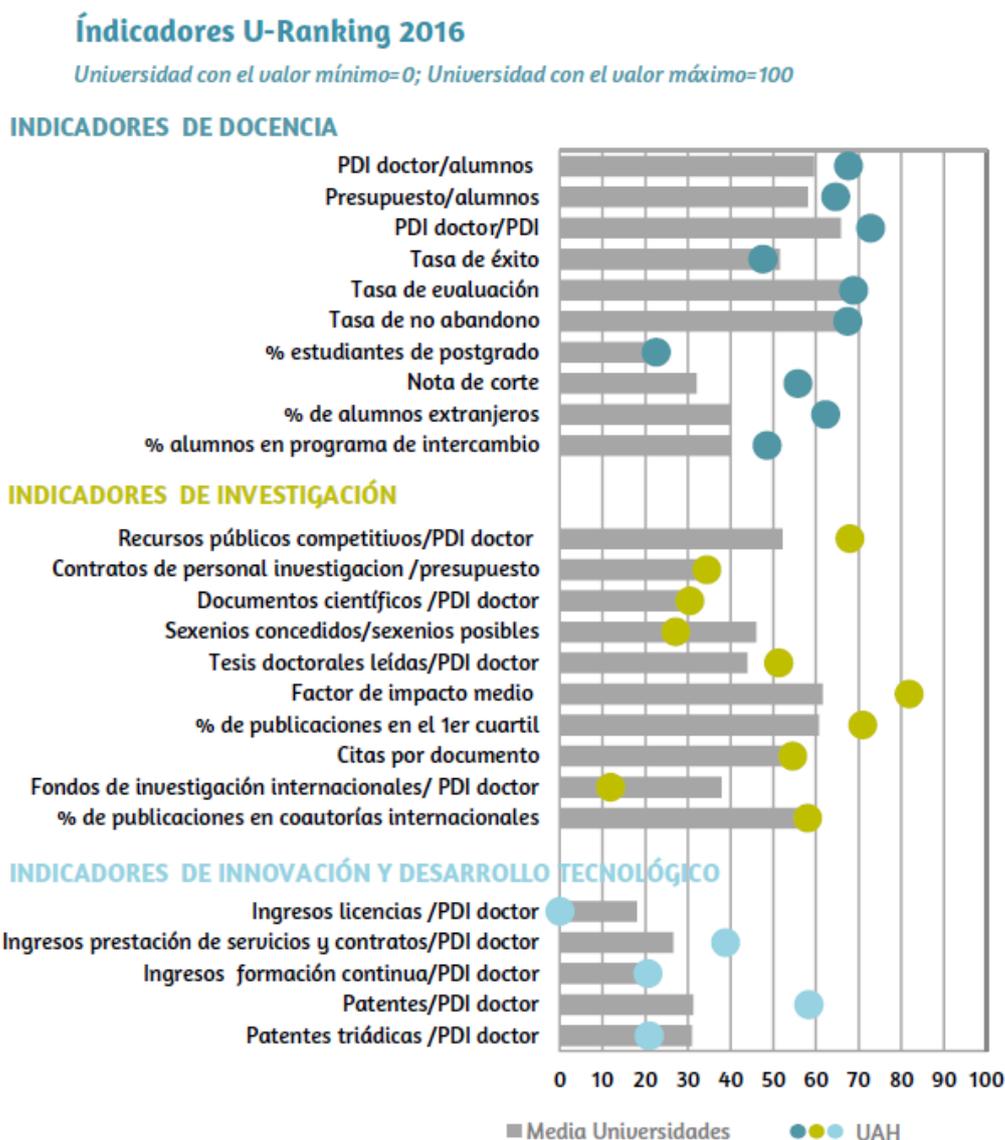
A Universidade de Alcalá foi declarada Patrimônio Mundial em 1998, sendo uma das cinco universidades do mundo reconhecidas como tal, juntamente com a Universidade de Coimbra (Portugal) em 2013, a Universidade Nacional Autônoma do México (México) em 2007, a Universidade Central da Venezuela (Venezuela) em 2000 e a Universidade da Virgínia (Estados Unidos) em 1987.

Nesta concessão da UNESCO à Universidade de Alcalá foram destacados: o fato de ter sido a primeira cidade universitária planejada na Idade Moderna e também de estar associada ao conceito de Cidade do Conhecimento (com sua Bíblia Poliglota associada às três culturas: muçulmana, judaica e cristã) e a coexistência das mesmas culturas (ver figura 2). É um expoente que o desenvolvimento de um conhecimento multicultural, aberto e inclusivo é possível.

Características, finalidades e valores

A Universidade de Alcalá tem um tamanho intermediário em relação às universidades espanholas, com cerca de 29.000 alunos e cerca de 1.600 professores, com uma grande dedicação aos programas de pós-graduação e uma grande sensibilidade à colaboração entre as universidades latino-americanas. Consiste em três campi: o campus histórico, localizado no centro da cidade de Alcalá de Henares, que abriga as licenciaturas em Ciências Sociais, Humanidades e Artes. O campus externo, localizado na periferia da cidade, que abriga as licenciaturas em Ciências da Saúde, Biologia, Farmácia, Ciências Ambientais, Química e Politécnica. E também o campus de Guadalajara, com os cursos de ensino da Faculdade de Educação e também abriga diferentes cursos no Edifício Multidepartamental.

Figura 3 – Situação da UAH em relação à média das universidades espanholas



Fonte: Pérez e Aldás (2016, p. 82)

A Universidade de Alcalá estabeleceu os seguintes objetivos principais: “A formação integral dos estudantes e sua formação pessoal e profissional através de um ensino de qualidade, a criação e transmissão de conhecimentos e a extensão da ciência e da cultura”. Tudo isso denota sua vocação para integrar educação (formação humanística geral) e competência profissional (formação técnica especializada).

E como valores: proximidade do corpo docente e diálogo entre os membros da comunidade educativa. Melhorar a qualidade de vida das pessoas através de metodologias inovadoras, que para Zabalza Beraza em Pozo Andrés (2013, p. 67) considera metodologias inovadoras a serem definidas como “estudos de caso”, “aprendizagem baseada em problemas”, “ensino baseado em projetos” e “aprendizagem colaborativa”. Especialmente

contando com a participação dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Vocação internacional para a promoção do intercâmbio de ideias e abertura ao mundo. Compromisso social com o progresso, igualdade de oportunidades e sustentabilidade.

Ranking de docência

A Universidade de Alcalá, em relação aos indicadores de ensino (ver figura 3) está acima da média das universidades espanholas, de acordo com Pérez e Aldás (2016, p. 82), com exceção da taxa de sucesso. A taxa de avaliação e a taxa de não-abandono estão na média. A marca de corte e a porcentagem de estudantes estrangeiros que estão bem acima da média se destacam.

Situação do corpo docente

Por um lado, cabe destacar que a Universidade de Alcalá tem programas específicos de formação e inovação docente que fazem parte de seu interesse a preocupação por melhorar as competências docentes dos professores. Entre as propostas estão: O programa DOCENTIA, o Programa de Inovação e Formação de Professores e o Plano de Promoção Interna, que permite ao corpo docente contrastar e valorizar sua prática docente, onde intervém a avaliação dos estudantes, sua auto informação e sua produção acadêmica relacionada com a docência.

Inovação e formação de professores

Dentro do programa de inovação e formação de professores se mantêm diferentes iniciativas relacionadas a metodologias ativas e de inovação tecnológica, aplicadas à docência na linha das propostas de mudança e transformação da universidade, postas por Scolari, Di Bonito y Masanet (2014). Por exemplo, na Unviersidade de Alcalá se realizam atividades formativas pedagógicas como: O aperfeiçoamento e difusão da utilização da Sala de aula virtual (*Blackboard* no caso para a UAH), incluindo propostas relacionadas com a *gamificação* da aprendizagem e o fomento dos cursos *Massive Open Online Courses* (MOOC).

- A internacionalização, com cursos de inglês ministrados gratuitamente para os PDI e PAS por conta do British Council com o intuito de aumentar o número de disciplinas

bilíngues nos diferentes níveis. Além de promover os intercâmbios Erasmus. Ou também de modo complementar com a concessão de bolsas de mobilidade internacional ou a participação das bolsas Universia-Santander.

- A inovação metodológica, com propostas formativas como o *Flipped Learning*, ou a oferta de Mestrado Oficial em Docência Universitária (MADU). É especialmente relevante o desenvolvimento das competências brandas, como o mindfulness (LUIS-PASCUAL, 2014; 2016; 2019) através de cursos de extensão universitária, do Instituto de Ciências da Educação (ICE) o do Centro de Apoio à Docência (CAD), para o corpo docente da Universidade de Alcalá.

AGRADECIMENTOS: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Alcalá.

REFERÊNCIAS

AMADIO, M.; OPERTTI, R.; TEDESCO, J.C. **El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030:** para una agenda curricular del siglo XXI. Ginebra: UNESCO-IBE, 2015.

ANECA. **Libro blanco:** título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte. Madrid: Ministerio de Educación, 2005.

BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario.** Madrid: Narcea, 2006.

COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE. **La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa.** Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2013.

FERNÁNDEZ MARCH, A. La formación del profesorado. **Revista de Educación**, n. 331, p. 171-197, 2003.

FINKEL, D. **Dar clase con la boca cerrada.** Barcelona: Universitat de Valencia, 2008.

FORÉS MIRAVALLES, A. *et al.* Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. **Tendencias Pedagógicas**, n. 23, p. 205-214, 2014.

GAGO, A.; VICO, M. Generación de material audiovisual para el aprendizaje basado en tareas o proyectos. Cómo mejorar el aprendizaje con apoyo de videos guía o explicativos. **Revista Internacional de Educación y Aprendizaje**, Espanha, v. 1, n. 2, p. 49-64, 2013.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y posmodernidad.** Madrid: Morata, 2003.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. La propuesta de transformación del título de licenciado en ciencias de la actividad física y del deporte en el marco del espacio europeo de educación

superior: Análisis del contexto y del contenido. **Revista Española de Educación Física y Deporte**, Espanha, n. 1, p. 39-70, 2004.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J.; PÉREZ GARCÍA, J. A. **La Universidad Española en cifras**. Madrid: CRUE, 2013.

INTEF. **Resumen informe horizon edición 2016 educación superior**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016.

LUIS-PASCUAL, J. C. Escuela relajada, mindfulness y educación. *In*: BIZELLI, J. L.; GOMIDE DE SOUZA, C. B. (org.). **Faces da escola em Ibero-América**. Araraquara, Brasil: Laboratório Editorial da FCL, 2014. p. 165-180.

LUIS-PASCUAL, J. C. Tendencias y controversias del mindfulness educativo en España. *In*: MARTÍN-BRIS, M.; MIRÁNDA-ÁLVAREZ, M. C.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; EDEL-NAVARRO, R. (coord.). **Visiones de la educación en Iberoamerica**: Experiencias y reflexiones. Tomo II: Tópicos emergentes de la educación. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016. p. 46-61.

LUIS-PASCUAL, J. C. Impacto del Programa Mindfulness Basado en la Terapia Cognitiva. Estudio de caso en la Universidad de Alcalá. **RIECS Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud**, Espanha, v. 4, n. 1, p. 28-38, 2019.

MANZANO ARRONDO, V.; TORREGO EGIDO, L. Tres modelos para la universidad, **Revista de Educación**, n. 350, 2009.

MARGALEF GARCÍA, L.; PAREJA ROBLIN, N. Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 63, n. 22,3, p. 47-62, 2008.

MORALES, N. Retos para la formación de futuros docentes en el contexto de la sociedad actual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 695-708, 2018.

PASCUAL BAÑOS, C. La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 43, p. 123-135, 2002.

PÉREZ, F.; ALDÁS, J. (dirs.). **U-Ranking 2016 Indicadores sintéticos de las universidades españolas**. Valencia: IVIE /BBVA, 2016.

POZO ANDRÉS, M. M. del. El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. **Cuestiones Pedagógicas. Revista de Educación**, v. 19, p. 55-73, (2008-2009).

RINESI, E. **¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?** Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación, 2012.

RODRÍGUEZ-ZAPATA, M.; LUIS-PASCUAL, J.C. Mindfulness, bienestar y Salud. **RIECS Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud**, v. 4. N. S1, p. 28-38, 2019.

SCOLARI, C. A.; DI BONITO, I.; MASANET, M.J. **#UPF2020 Diseñar la universidad del futuro**. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, 2014.

UNESCO. **La educación superior en el siglo XXI**. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: Organización para las Naciones, 1998.

Como referenciar este artigo

LUIS-PASCUAL, Juan-Carlos. Internacionalização como política educacional: a Universidade de Alcalá no Espaço Europeu de Ensino Superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1178-1194, set. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14340>

Submetido em: 30/04/2020

Revisões requeridas em: 26/06/2020

Aprovado em: 30/07/2020

Publicado em: 30/09/2020