



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



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

• Educación
• Superior y
• Sociedad

32

**Transformaciones sociales
en América Latina: Un escenario
de compromisos y desafíos
para la educación superior**



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



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

• Educación
• Superior y
• Sociedad

32

**Transformaciones sociales
en América Latina: Un escenario
de compromisos y desafíos
para la educación superior**

Instituto Internacional de la Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2020
Educación Superior y Sociedad (ESS)

Nueva etapa

Vol. 32

ISSN 07981228 (Formato impreso)

ISSN 26107759 (Formato digital)

Publicación semestral

● **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

Ayuramí Rodríguez

Sara Maneiro

Débora Ramos

Yeritza Rodríguez

José Antonio Quinteiro

Zulay Gómez

● **CORRECCIÓN DE ESTILO**

Raizabel Méndez

● **DIAGRAMACIÓN**

Raúl Azuaje

● **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléf. 2861020

E-mail: ess-iesalc@unesco.org

ESS evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la redacción; por lo que todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados.

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal
<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26998>

IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

REVENCYT: Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencty.ula.ve>

COMISIÓN DE ARBITRAJE

- Anny Ocoró Loango
ANILAC, Argentina
- Ayuramí Rodríguez
UNESCO-IESALC
- Débora Ramos
UNESCO-IESALC
- Enoé Texier
Universidad Central de Venezuela, Venezuela
- Francesc Pedró
UNESCO-IESALC
- Jairo Arias Gaviria
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
- José Antonio Quinteiro
UNESCO-IESALC
- María Cristina Parra Sandoval
Universidad del Zulia, Venezuela
- Mary Morocho
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Pedro Antonio Melo
Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raizabel Méndez
Universidad de los Andes, Venezuela

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Francesc Pedró

**CONSEJO CONSULTIVO
EDITORIAL INTERNACIONAL**

Francisco Tamarit

Marco Antonio Dias Rodrigues

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa Oliveira

Claudio Rama

Jocelyne Gacel-Ávila

Daniel Mato

Annette Insanally

EDITORA GENERAL

Débora Ramos Torres

Las opiniones expresadas en los artículos aquí publicados son las de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNESCO-IESALC.

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is a bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is dedicated to publishing research results; Identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and Critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS) em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela

Educación Superior y Sociedad (ESS) é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainar al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Diseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região.

Educación Superior y Sociedad (ESS) consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior

PRESENTACIÓN	9
Débora Ramos Torres	

TEMA 1. Diversidad e inclusión

1.-Una comprensión interseccional de la educación superior en Cuba: Género y color de la piel en los logros y desafíos del programa social cubano	13
Nayare Suárez Arias	
Marybexy Calcerrada Gutiérrez	
2. Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en América Latina	36
Gerson A. Maturana Moreno	
Lina Maria Mahecha Vásquez	

TEMA 2. Calidad y gestión

1. ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora?	60
Francesc Pedró	
2. La gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MGCU	89
Gabriela Carla Cuadrado Barreto	
3. La escritura académica y la universidad: Una aproximación desde el discurso ideológico	115
Douglas Argenis Mendoza Vanegas	

Presentación

Débora Ramos Torres

América Latina y el Caribe ha sido escenario de transformaciones sociales significativas en varias dimensiones, pero aún prevalecen grandes vulnerabilidades estructurales como lo son los fenómenos de la pobreza y la desigualdad, mostrando tendencias que instan a realizar esfuerzos aún más enérgicos para su erradicación y reducción, de conformidad con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Las demandas de amplios grupos sociales, en particular de las nuevas generaciones, exigen identificación de las brechas que se deben abordar y cerrar, para avanzar hacia transformaciones profundas que contribuyan a la construcción de los estados de bienestar basados en derechos, que fortalezcan la cohesión social, amplíen el acceso a los sistemas universales e integrales de los bienes sociales y públicos esenciales, como la salud y la educación de calidad, para todas las personas y en todos los niveles demandados.

Asimismo, se requiere sin lugar a duda la formulación de políticas sociales y educativas, así como la apuesta firme por la inversión social, una presencia proactiva del Estado e importantes cambios culturales. Pero el diseño y formulación de las políticas y en particular en el nivel de educación superior exige la condición que estas sean basadas en evidencias, y esto solo se logra a través de procesos de investigación que apoyan la producción de conocimiento para el desarrollo de tales políticas.

En este contexto, y frente a la realidad de la diversidad cultural y social de los estudiantes como evidencias de transformación social, se introducen los compromisos y desafíos de la inclusión y la calidad en la educación superior, donde se exigen respuestas de incremento en la participación y reducción de la exclusión en y desde la educación, así como la realización de procesos de gestión educativa innovadores. Es en estos temas que desde la revista **Educación Superior y Sociedad** (ESS) del UNESCO-IESALC se contribuye con resultados de investigaciones que puedan eventualmente constituirse en evidencias para la formulación de políticas públicas que apoyen a la consolidación de las transformaciones sociales alcanzadas, y al mismo tiempo tracen caminos para nuevas indagaciones.

Dos grandes ámbitos de transformaciones sociales y al mismo tiempo escenario de compromisos y desafíos para la educación superior son considerados como ejes ordenadores, a manera de temas, para presentar los artículos de este número 32 de nuestra revista ESS.

El primer tema: Diversidad e Inclusión, lo inician Nayare Suárez Arias y Marybexy Calcerrada Gutiérrez, con su artículo Una comprensión interseccional de la educación superior en Cuba: Género y color de la piel en los logros y desafíos del programa social cubano. Analizan, desde la perspectiva de género y racial, la composición de estudiantes en la educación superior en Cuba y sobre la base de investigaciones empíricas encontrando concentración de participación de mujeres y sobrerrepresentación blanca en las universidades del país. En el artículo abordan una reflexión crítica desde la articulación de las condiciones de género y color de la piel en la dirección de significar logros y desafíos al panorama actual de la matrícula universitaria en la nación antillana, sintetizando las principales causas de las brechas por género y por color de piel.

El segundo artículo de este tema lo presentan Gerson Maturana Moreno y Lina Mahecha Vásquez titulado Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en América Latina. En este se examina cómo las dificultades de acceso, permanencia, promoción y graduación se constituyen en cruciales barreras para la participación y el aprendizaje de los estudiantes y argumenta en torno a considerar a la modalidad de educación a distancia y virtual como respuesta a estas problemáticas desde la perspectiva de la educación inclusiva como paradigma educativo.

El segundo tema aborda la Calidad y Gestión, lo trabajan tres autores. Inicia Francesc Pedró con su artículo ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora? Examina el autor los modelos actuales de formación inicial del profesorado, las críticas que recibe y, los múltiples intentos existentes para generar nuevos modelos. Utiliza como contexto la evolución que ha tenido en todo el mundo este tipo de formación para convertirse en menos de cincuenta años en una carrera universitaria, con solidez en sus fundamentos teóricos, mejora del estatuto de la profesión y reconocimiento considerado, tanto en aspectos académicos como salariales. Pero nos advierte cómo comienza a emerger un consenso internacional sobre la necesidad de revisar este modelo.

Continúa Gabriela Cuadrado Barreto con su artículo intitulado La gestión del conocimiento de la universidad: modelo de evaluación MGCU. A partir de la premisa de que la evaluación de la universidad se encuentra interpelada por la función social que cumple esta como organización en la sociedad del conocimiento, cual es la de generar nuevos conocimientos. Arguye respecto a la estructura que requeriría tener un modelo tipo ideal, para evaluar ese proceso de gestión del conocimiento de la universidad, llegando a concebir y diseñar un modelo conformado por un imbricado sistema de dimensiones fundamentado en la complejidad sistémica universitaria.

El tercer artículo de este tema, y con el cual se cierra este número, es presentado por Douglas Mendoza Vanegas, La escritura académica y la universidad: Una aproximación desde el discurso ideológico. Como producto del análisis del discurso, describe un conjunto de macroproposiciones que le conducen a distinguir el empleo de métodos de trabajo antagónicos que generan reflexiones inconsistentes, lo que a su vez le conlleva a inferir que en el referente empírico que tomó como objeto de estudio, la escritura académica es irregular sin que exista una escritura con función epistémica para transformar el conocimiento.

1

Tema 1

Diversidad e inclusión

1. **Una comprensión interseccional de la educación superior en Cuba: Género y color de la piel en los logros y desafíos del programa social cubano.**

Nayare Suárez Arias
Marybexy Calcerrada Gutiérrez

2. **Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en América Latina.**

Gerson A. Maturana Moreno
Lina María Mahecha Vásquez.

1. Una comprensión interseccional de la educación superior en Cuba: Género y color de la piel en los logros y desafíos del programa social cubano

Nayare Suárez Arias

Marybexy Calcerrada Gutiérrez

RESUMEN

Análisis desde la perspectiva de género y racial de la composición de estudiantes en la Educación Superior en Cuba. El marco teórico que sustenta la propuesta toma como referencia las contribuciones del pensamiento feminista a las relaciones de género e interraciales. Igualmente, sobre la base de la perspectiva concreto-situada, que constituye principio de la lógica metodológica del enfoque de género al que nos adscribimos, se toman como referencia resultados de trabajos empíricos dirigidos a etapas importantes de la historia de la educación. Particularmente, la Educación Superior dentro del período que concreta la Revolución Cubana desde 1959 hasta la actualidad. Entre los principales resultados sobresale mayor concentración de mujeres y sobrerrepresentación blanca en las universidades del país. El artículo se propone dirigir una reflexión crítica desde la articulación de las condiciones de género y color de la piel en la dirección de significar logros y desafíos del panorama actual de la matrícula universitaria en la nación antillana. De la valoración crítica se desprenden conclusiones que sintetizan las principales causas de las brechas de género y por color de piel.

Palabras Clave: Educación Superior, Género, Color de la Piel.

1. An intersectional understanding of Higher Education in Cuba: Gender and skin color in the achievements and challenges of the Cuban social program

Nayare Suárez Arias
Marybexy Calcerrada Gutiérrez

ABSTRACT

This study refers to an analysis of the composition of student population in Higher Education in Cuba from a gender and racial perspective. The theoretical framework that supports the proposal takes as a reference the contributions of feminist thought to gender and interracial relations. Likewise, on the basis of the specific perspective, which constitutes the principle of the methodological logic of the gender approach to which we subscribe, the results of empirical works addressed to important stages of the history of education are taken as a reference. Particularly, higher education within the period characterized by the Cuban Revolution from 1959 to the present. Among the main results, there is a greater concentration of women and white overrepresentation in the country's universities. The article intends to address a critical reflection from the articulation of the conditions of gender and skin color to considerable achievements and challenges of the current panorama of university enrollment in the Cuban nation. Critical appraisal reveals conclusions that synthesize the main causes of gender and skin color gaps

Keywords: Higher Education, Gender, Skin Color.

1. Une compréhension intersectionnelle de l'enseignement supérieur à Cuba: le genre et la couleur de la peau dans les réalisations et les défis du programme social cubain

Nayare Suárez Arias Marybexy
Calcerrada Gutiérrez

RÉSUMÉ

Il s'agit d'une analyse de la composition des étudiants dans l'enseignement supérieur à Cuba à partir d'une perspective raciale et de genre. Le cadre théorique qui soutient la proposition prend comme référence les contributions de la pensée féministe aux relations interraciales et de genre. De même, sur la base de la perspective concrète utilisée, qui constitue le principe de la logique méthodologique de l'approche de genre que nous adhérons, nous prenons comme référence les résultats des travaux empiriques des étapes importantes de l'histoire de l'éducation. En particulier, l'enseignement supérieur dans la période marquée par la révolution cubaine de 1959 à nos jours. Parmi les principaux résultats, une plus grande concentration de femmes et une surreprésentation de blancs dans les universités du pays sont constatées. L'article se propose d'orienter une réflexion critique à partir de l'articulation des conditions de genre et de couleur de peau en direction des réussites significatives et des défis du panorama actuel des inscriptions universitaires dans la nation antillaise. L'évaluation critique révèle des conclusions synthétisant les principales causes des écarts de genre et de couleur de la peau.

Mots-clés: Enseignement supérieur, genre, couleur de peau.

1. Uma compreensão interseccional do ensino superior em Cuba: gênero e cor da pele nas realizações e desafios do programa social cubano

Nayare Suárez Arias
Marybexy Calcerrada Gutiérrez

RESUMO

Trata-se de uma análise da composição de estudantes do ensino superior em Cuba sob a perspectiva racial e de gênero. O referencial teórico que sustenta a proposta toma como referência as contribuições do pensamento feminista às relações inter-raciais e de gênero. Da mesma forma, com base na perspectiva usada, que constitui o princípio da lógica metodológica de abordagem de gênero aderida, são tomados como referência os resultados de trabalhos empíricos direcionados a estágios importantes da história da educação. Particularmente, o ensino superior no período caracterizado pela Revolução Cubana de 1959 até o presente. Entre os principais resultados, há maior concentração de mulheres e sobre-representação de brancos nas universidades do país. O artigo pretende direcionar uma reflexão crítica a partir da articulação das condições de gênero e da cor da pele, em direção as realizações e desafios significativos do panorama atual das matrículas nas universidades cubanas. A avaliação crítica revela conclusões que sintetizam as principais causas de diferença de gênero e cor da pele.

Palavras-chave: Ensino superior, gênero, cor da pele.

A manera de introducción

Apuntes referativos de la educación en Cuba

La educación en Cuba, refrendada en Derecho Constitucional, constituye una oportunidad sin distinciones raciales ni de sexo desde 1959. Fecha que delinea el inicio de un proceso social inclusivo en la nación antillana que tuvo en la educación uno de sus principales ámbitos de transformación a partir de la alfabetización masiva. Hito importante en la educación cubana que significa la primera etapa de cambios en el territorio nacional para este sector. Seguido de otros procesos que han impulsado la educación terciaria hasta el presente, momento en el que se actualizan cambios que contribuyan a elevar el nivel de escolaridad superior de los cubanos.

La política social cubana implementa una justicia distributiva en los principales sectores del desarrollo que supone programas sociales de acceso amplio soportados en presupuestos ideológicos y económicos del Estado. De ahí los avances en escenarios fundamentales como la educación. No obstante, a la evolución en este ámbito respecto a la propia historia nacional antes de 1959 y otras realidades latinoamericanas, una mirada intersticial refleja brechas en dimensiones importantes del desarrollo humano como la condición de género y racial. Respecto al comportamiento de las diferencias inequitativas de estas variables culturales, han contribuido estudios de carácter predominantemente sociológicos que sin duda han revelado datos estadísticos importantes en determinados contextos locales y períodos específicos del desarrollo socioeconómico del país. La perspectiva de género ha aventajado las explicaciones de tales diferencias respecto al análisis racial. Aunque ha habido estudios que reportan resultados en relación con esta última condición, se adolece de suficientes fuentes bibliográficas que ofrezcan datos y explicaciones que relacionen la condición racial y el acceso a la Educación Superior.

El objetivo de esta propuesta es contribuir a enriquecer las explicaciones respecto al comportamiento de la matrícula en la educación superior cubana desde la articulación de la perspectiva de género y racial.

Pensamiento feminista como soporte teórico para la comprensión de género y racial en su condición de mediadores de desarrollo

El pensamiento feminista se enclava en gran medida en la tradición del pensamiento filosófico que, a tal respecto, data formalmente de 1673 con las concepciones de Poullain de la Barre. Discípulo de Descartes que, subvirtiendo la lógica de la racionalidad masculina por encima de la afectividad feminizada, vitalizó el interés por las experiencias de las mujeres. La defensa femenina se consolida más a partir del siglo XVIII. Obras al respecto dentro de esta centuria: *Vindicación de los derechos de la mujer* de la filósofa Mary Wollstonecraft (1994). Dentro del XIX, *La esclavitud femenina* de John Stuart Mill (2008). Ambos volúmenes —inscritos en la tesis de la igualdad correspondiente a la ilustración— contribuyeron a la explicación del origen de las desigualdades entre hombres y mujeres a partir de sus condiciones de desarrollo; particularmente desde el contexto educativo y jurídico, que, aunque bastante extensivos no abarcan totalmente la multidimensionalidad del desarrollo humano.

En la primera mitad del siglo XX sobresale la contribución del feminismo marxista respecto a la inequidad generada por la condición de clase, que tuvo una fuerte impronta en la comprensión de la economía política de las relaciones de género (Rubin, 1996). Por su parte, *El segundo sexo* escrito en 1949 por Simone de Beauvoir, se identifica como el texto de mayor reconocimiento en el origen de la comprensión de las identidades femeninas. Su aporte fundamental, heredero del pensamiento hegeliano en torno al concepto de lo otro, radica en la explicación histórico-cultural de la supuesta subordinación natural asignada a todas las mujeres. Sin embargo, su extenso análisis no rebasa en profundidad la comprensión de la mujer blanca y de clase media.

El feminismo: radical, cultural y de la diferencia, desarrollados a partir de los años 60 y 70 del pasado siglo, contribuyeron a la explicación

del origen de la opresión y a la comprensión cultural, sobre todo de los aspectos tradicionales. En el caso del feminismo de la diferencia, donde destacaron, entre otras, la primera Luce Irigaray; reconocía rasgos específicos en las mujeres en distinción de los característicos de los hombres. Como resultado, una comprensión marcada por la inflexión esencialista.

Dentro de la evolución de los procesos inclusivos por género se incluyen de manera trascendente las contribuciones del feminismo de la igualdad, donde destacan autoras como las filósofas españolas Celia Amorós (1994) y Amelia Valcárcel (1997); que sustentan una concepción de igualdad de oportunidades en los márgenes ético-jurídicos fundamentalmente. Igualmente, el feminismo posestructuralista, donde destacan Judith Butler (1990), Teresa de Lauretis (1993), entre otras; cuyas contribuciones se basan fundamentalmente en el reconocimiento del sujeto concreto situado, y el análisis crítico respecto a la categoría género como condición de identidad.

En el ámbito latinoamericano destaca de manera directa, Marcela Lagarde (2005), con un énfasis importante en la comprensión de la experiencia de las mujeres. En los acercamientos dedicados a las experiencias de éstas y de los hombres sobresalen en el contexto cubano autores como Norma Vasallo (2012) quien ha indagado en la continuidad y ruptura de rasgos típicos de género a partir de la experiencia en mujeres de diferentes generaciones, tal como aparece en su libro *Ecos distantes, voces cercanas, miradas feministas*. Sin obviar la sistematización que Teresa Díaz Canals (2013) realiza en *Una habitación propia para las ciencias sociales en Cuba. La perspectiva de género y sus pruebas*, respecto a mujeres que en la historia alternaron con el ideal de dominación masculina. Asimismo, Julio César Gonzales Pagés (2010) en su libro *Macho, varón masculino*, ofrece una definición de masculinidad que admite la multiexpresión del sujeto varón.

El género es codependiente con la condición racial (Collins, 1990). En términos generales el aporte fundamental del feminismo negro ha sido la reclamación por el reconocimiento de las formas específicas de la condición negra. En este sentido, el colectivo feminista afroamericano *Combahee River Collective* fue el primero en teorizar a mediados de los años 70 del siglo pasado, una política de la identidad. Desde

antes, *Piel negra, máscaras blancas*, de Frantz Fanon (1952) había explicado desde una perspectiva psicoanalítica de las relaciones coloniales, los sentimientos de dependencia e insuficiencia que las personas de raza negra experimentan en un mundo blanco. En esta obra, Fanon articula piel con clase.

En la evolución de una concepción más plural de la idea del género, el feminismo negro aportó la atención sobre la condición de la piel, que se articuló con otras condiciones como la propia clase y la orientación sexual. Patricia Collins (1990), Audre Lorde (1984), sobresalen en estos análisis. A pesar de las valoraciones derivadas de estas tendencias en la dirección de exceder el concepto de género europeizado, tendían a producir otro tipo de exclusiones en relación con otros tipos de mujeres sobre la base del eje racial. Sin dejar de reconocer que la producción del feminismo negro se ha desarrollado durante tres siglos, es en este último tiempo que se aporta un análisis de la opresión sobre la base de distintos ejes como el color de la piel, condición étnica, género y sexualidad. Indicadores de condiciones de discriminación negativa, a cuya explicación han tributado diversas intelectuales y activistas sociales negras. Figuras como la escritora y feminista norteamericana Bell Hooks (1989), introdujeron las variables piel, clase, para interrogar la defensa de una identidad de mujer hasta entonces monolítica.

En suma, en integración con las anteriores teorizaciones y activismo social emerge el concepto de interseccionalidad, como se ha referido de fuerte integración con el feminismo afroamericano. Esta perspectiva integra diferentes ejes de dominación de género, orientación sexual, etnia, religión, origen nacional, (dis)capacidad y situación socio-económica (La Barbera, 2016). Crenshaw, importante teórica del concepto establece la interconexión entre tres niveles: el estructural, el político y el representacional o simbólico. Expresan la discriminación de las mujeres no blancas, analiza el efecto marginal del discurso feminista eurocéntrico y explora la construcción cultural de la subordinación (Crenshaw, 1991). En la presentación que aquí se expone analizamos fundamentalmente la interrelación entre condición de género y racial.

Comportamiento por género de la composición de estudiantes en la Educación Superior en Cuba

La Educación Superior cubana tuvo un alza importante a partir de la década del setenta de la pasada centuria. Momento en que la revolución social, concretada en el territorio a partir de 1959, fragua logros sociales como la alfabetización de toda la población y la sistematización del nivel escolar hasta la enseñanza secundaria y técnica. Condición de desarrollo que, a partir del incremento de las universidades y planes territoriales de acceso a carreras de este nivel, propiciaron la vocación y realización de estudios superiores como la principal aspiración de la cohorte nacida en las primeras décadas que sucedieron al triunfo revolucionario. Como se sistematiza en estudios respecto a esta etapa la educación superior en este período se convirtió en mecanismo fundamental de movilidad social ascendente (Dominguez, 2016).

En esta dirección se favoreció la inserción femenina al ámbito público, tanto en el mercado laboral como a estudios universitarios. Nueva situación social, a la que favoreció, entre otros, el desarrollo de una subjetividad colectiva de mayor reconocimiento de la mujer y la distribución equitativa de recursos entre mujeres y hombres. Al mismo tiempo se implementaron estrategias que estimularon en esa dirección la superación de limitaciones inherentes a las zonas rurales. Cambios que influyeron positivamente en la ruptura de un modelo de mujer absolutamente dependiente, centrado en la maternidad, condiciones identitarias que le fueran características hasta la primera mitad del siglo XX. En esta dirección, es importante destacar que a partir de los años 80 las mujeres alcanzaron más del 50 % de la matrícula universitaria (Domínguez, 2016). Superioridad que se ha mantenido hasta la actualidad.

En estos análisis no se puede desconocer la impronta de la tradicional educación sexista en relación con la brecha de género en las universidades. Las actitudes de mayor responsabilidad y disciplina exigida para las féminas respecto a los varones desde etapas tempranas del desarrollo propician ciertos éxitos en las primeras en el área escolar. Al respecto el "Estudio longitudinal del niño y el joven

cubano”, desarrollado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación, con la cohorte de niños/as nacida en la primera semana de marzo de 1973 en todo el país, reportó que a los 7 años el 5 % de todos los escolares presentaba un año de retraso escolar, de ellos, el 62 % eran varones. A los 11 años la cifra había aumentado al 18 % y seguían siendo mayoritarios los niños. (Domínguez, 2016). A finales de la década de los años noventa, en todos los centros preuniversitarios más de las dos terceras partes del estudiantado era femenino.

La heterogeneidad subyacente en el acceso y eficiencia académica en la educación superior, que constituye motivo de interés en la agenda política del estado, articula la condición de género y otras variables sociales. Como ha sido expuesto los programas sociales estimularon condiciones de desarrollo, en el caso que nos ocupa acceso a las universidades, para los sectores más vulnerables de la sociedad como las zonas rurales y las familias no profesionales. Los índices de estudiantes con esta procedencia fueron notables en la década de los setenta, fecha a partir de la cual desciende la correlación entre la procedencia obrero-campesina y la mayor matrícula universitaria. Durante los años ochenta se identifica una reducción de los estudiantes con estas características. Al término de esa década, alrededor del 40 % de los estudiantes eran hijos de profesionales (Domínguez *et al.*, 1990). Resultado que, por un lado, manifiesta la influencia que provocan entornos culturales caracterizados por necesidades cognoscitivas en el desarrollo de intereses de estudio. Por otro lado, esos datos estadísticos sintetizan el avance en la educación superior que se había logrado en Cuba hasta la década de los ochenta en la generación nacida en la mitad del siglo XX, heredera de las políticas sociales revolucionarias.

Significación de las políticas sociales en Cuba para la afirmación de las mujeres en su desarrollo educacional

La educación en Cuba se sustenta en políticas inclusivas basadas en la justicia social y la igualdad de oportunidades. Ello incluye la superación de todo tipo de discriminación, incluidas las de género, principio que encuentra marco legal en la historia constitucional revolucionaria,

refrendados y perfeccionados para su aplicación en la Constitución de la República de Cuba aprobada en febrero de 2019. El artículo 42 de la Carta Magna expresa que todas las personas son iguales ante la ley sin ninguna discriminación por razones de sexo, género, orientación sexual, identidad de género, edad, territorial, entre otras condiciones.

El referido documento adiciona que el Estado propicia el desarrollo integral de las mujeres y su plena participación social. Asegura el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, las protege de la violencia de género en cualquiera de sus manifestaciones y espacios, y crea los mecanismos institucionales y legales para ello. En el artículo 44 respecto a la igualdad añade que el Estado hace efectivo este derecho con la implementación de políticas públicas y leyes para potenciar la inclusión social y la salvaguarda de los derechos de las personas cuya condición lo requieran. Por su parte respecto al derecho a la educación el artículo 72 sustenta que el Estado establece un amplio sistema de instituciones educacionales en todos los tipos y niveles educativos, que brinda la posibilidad de estudiar en cualquier etapa de la vida de acuerdo con las aptitudes, las exigencias sociales y a las necesidades del desarrollo económico-social del país.

La implementación de la política afirmativa para el desarrollo femenino alineada con los valores fundamentales de la Revolución Cubana supone el respaldo gubernamental de la igualdad de género, que forma parte de la configuración de una identidad política reflexiva respecto a la dignificación de las mujeres. En este sentido, la política estatal se concreta en resultados como: igual salario por igual empleo entre hombres y mujeres; igualdad que estimula motivaciones a estudios profesionales sin distinciones de género. Asimismo, las mujeres disfrutan de políticas protectoras para la atención a los hijos desde el período previo a su nacimiento y posterior a este con la finalidad de propiciar no solo su salud personal y la de su familia, también su integración social. Condición significativa para la continuidad de estudios sobre todo a nivel superior pues, aun cuando en Cuba se ha ido desplazando la edad de la maternidad, hay casos de gestantes en las aulas universitarias. A lo que se adiciona la modalidad in crescendo que simultanea la actividad laboral con la realización de estudios superiores, modalidad en la que es más frecuente la existencia de mujeres embarazadas.

Con la finalidad de educar para una adecuada correspondencia entre eventos vitales como la procreación, su momento y forma de ocurrencia, garante de calidad; existe un Programa Nacional de Educación Sexual inserto en el currículo escolar cubano. Programa dirigido por la Federación de Mujeres Cubanas con la participación de Salud Pública y Educación. Este incluye la perspectiva de género, en este sentido forma en los educandos la responsabilidad compartida entre madres y padres ante el embarazo, y paridad de ambos en la educación de los hijos. Aspecto de importante valor para la continuidad de estudio hasta el más alto nivel y la inserción social de las mujeres porque la maternidad en la tradición patriarcal, sobre todo en edades de estudio, suele ser óbice para el desarrollo profesional.

En esta misma dirección, en el marco legislativo cubano, como institución que expresa la voluntad política de un estado alineada con sus principios ideológicos fundamentales, se han introducido leyes a favor de la familia con la finalidad de proteger y estimular, entre otros miembros, a las mujeres. Desde el año 2003, según el Decreto Ley No. 234 de la maternidad de las trabajadoras, ya no solo la madre cubana puede solicitar la licencia para cuidar a sus hijos tras el nacimiento, también lo puede hacer el padre una vez concluida la etapa de los tres primeros meses de lactancia materna. Expresión de cómo desde el marco legislativo se favorece una identidad en las mujeres en ruptura con la identidad femenina tradicional que las confina a la domesticidad. En contrapartida, propicias condiciones para un proyecto de desarrollo más amplio en las mujeres que pueda incluir por ejemplo su realización profesional al estimularse la coparticipación de los hombres en actividades de cuidado. Así, se contribuye a la erosión gradual de la feminización de funciones domésticas que han conllevado a la postergación o desplazamiento total de proyectos de desarrollo como los de estudio en las mujeres.

De esta misma manera, las políticas afirmativas para el desarrollo de las mujeres se acompañan de acciones como la realización de programas televisivos con enfoque de género en la dirección de subvertir en la subjetividad social expresiones de la ideología patriarcal como la división sexual del trabajo que incide en los perfiles vocacionales. Este proyecto se implementa fundamentalmente en dos canales llamados

educativos que forman parte de la estrategia de formación en valores desarrollada en Cuba a través del medio masivo de mayor difusión en el país. Otro indicador de política inclusiva profeminista es que no hay limitaciones para que las féminas ocupen responsabilidades en las organizaciones juveniles y estudiantiles, en las que participan significativamente. Por otro lado, parte de la política educativa desde iniciado este tercer milenio es que las universidades se han extendido hasta sedes municipales, lo que significa el alcance a zonas rurales. Esta experiencia, aunque con algunas variaciones en la actualidad, cuenta con una sistematización de aproximadamente veinte años que ha beneficiado particularmente a las féminas en condiciones de vulnerabilidad en este caso por condición territorial. Estas mujeres, socializadas en una tradición patriarcal más acentuada que las mujeres urbanas, se emparejan y tienen descendencia a edades más tempranas; condición que dificulta su traslado a largas distancias para la continuidad de estudios. La extensión del escenario universitario a sus lugares de residencia ha contribuido al incremento de la superación escolar a través de estudios universitarios.

Como parte de la concreción de la voluntad política del estado cubano a favor del desarrollo femenino se ha estimulado un diálogo entre la academia y las instancias gubernamentales. En este sentido, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de La Universidad de la Habana (FLACSO) desde el 2015 despliega una estrategia respecto a los ejes de la desigualdad con una perspectiva interseccional. Entre los años 2015 y 2018 se trabajó, entre otros objetivos, en incrementar la incidencia política en decisores nacionales y locales respecto al abordaje de los problemas de la desigualdad y el desarrollo. Lo que ha cimentado el perfeccionamiento, consolidación y formalización de la política institucional de promoción de equidad, que incluye las mejoras de acceso a la educación, desde el propio sistema de Educación Superior (Zabala, 2017). Como resultado de esta experiencia se crea el Seminario Permanente de Políticas Sociales que constituye un espacio de intercambio con funcionarios de la Comisión de Implementación de los Lineamientos de la política económica y social del Ministerio de Economía y Planificación, del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, entre otros. Igualmente, como fruto de la estrategia formativa de FLACSO se crea el diplomado Equidad Social, dirigido a organismos de

la Administración del Estado y sus asesores. Esta área de estudio como expresión de su función en la concreción de la política estatal ha participado en la organización de dos Escuelas Feministas populares, con la participación de delegados del Poder Popular. Estos representan la instancia básica donde tienen lugar la satisfacción de las necesidades de la población, respecto a: la economía, la salud, la educación; así como requerimientos culturales, deportivos y recreativos.

Comportamiento de la Educación Superior a partir de la década de los 90

Durante un período de seis décadas la política cubana ha persistido en la conservación de sus valores sociales, no obstante, alrededor de los años noventa el país experimentó una fuerte crisis económica que impactó la subjetividad social. Orientaciones motivacionales como la realización profesional y otras necesidades de orden superior fueron emplazadas por el consumo de necesidades básicas. El interés en la satisfacción de estas últimas demandas conllevó a la generación de estrategias como la emigración y actividades de trabajo en el sector no estatal con la finalidad de obtener dividendos económicos más altos. La nueva dinámica socioeconómica constituyó un factor de determinación en el horizonte de expectativa de las generaciones más jóvenes que han dejado de identificar la calificación profesional como garante de fuente laboral óptima como medio de vida. Al mismo tiempo el estudio ha dejado de ser para parte de este segmento una condición de gratificación jerárquica, como lo indica la IV Encuesta Nacional de Juventud realizada en 2011 (Estévez y Abadie, 2014).

Hallazgos investigativos (Vasallo, 2005) reportan aspectos que vinculan estas variaciones de la identidad social y la condición de género. En la generación de mujeres nacida en la década de los 90 se aprecian dos direcciones, por un lado, las continuadoras de sus progenitoras, cuyos intereses se orientan a la formación profesional con postergación de la maternidad. De otro lado, jóvenes cuyo horizonte de expectativa es un matrimonio u otro proyecto como la emigración, que les permita ascender en la satisfacción de sus necesidades vitales y de lucro; en consecuencia, difieren la aspiración de estudios universitarios. En este

resultado influye no solo la hiperbolización de la función económica a partir de las privaciones materiales, peso importante representa también la socialización de una educación sexista. Lo cual representa un retroceso en la construcción de una identidad trascendente que era una de las conquistas principales de las relaciones de género en el contexto cubano a partir de 1959.

De esta última tendencia no se exceptúan cambios en la subjetividad masculina respecto a la formación académica. Sin negar que las políticas afirmativas dirigidas al desarrollo femenino posibilitaron desde hace varias décadas un incremento de sus matrículas en relación con la masculina en las universidades; la aspiración de estudios superiores en los hombres también declina emplazada por la conquista de fuentes financieras más lucrativas.

Los efectos de la crisis impactaron negativamente el acceso a la educación superior. Entre los cursos 1989-1990 y 1999-2000 (década de mayor acentuación de la crisis) la matrícula se redujo a la mitad. Lo estudiantes becados, indicador importante del acceso social, descendió al 59 %; los graduados al 48 % y los docentes al 87 % (Domínguez, 2016, p. 91). Durante este período hubo una infravaloración de la moneda nacional que afectó la sostenibilidad de necesidades superiores como la realización de estudios profesionales. Realidad más severa para los jóvenes que debían trasladarse a otros territorios para concretar su formación profesional. Cifra no despreciable si se tiene en cuenta que en esa etapa no existía en todas las provincias universidades con disponibilidad para todas las carreras que se ofertaban en el plan de estudio.

A partir de la condición económica, la fertilidad del interés por el acceso a la educación superior fue abonada por la psicología familiar de grupos profesionales. En este período se consolidó la sobrerrepresentación de estudiantes de padres universitarios (Domínguez, 2016). Para ese momento la condición profesional no era garante de estatus financiero, lo que equivale al valor de la identidad profesional y su competencia en la subjetividad no solo como medio de vida, también como proyecto de realización. Al mismo tiempo expresa la función del capital cultural como mecanismo de reproducción social, en este sentido favoreció la conservación del

nivel escolar en un segmento de la población. En contrapartida, en otros, vulnerables, como los hijos de campesinos y obreros; se truncaron posibilidades de desarrollo académica.

Aunque la condición profesional en el período que se analiza para muchos no representaba un alto capital financiero, en contraparte con el cultural; para algunos sí implicó puestos de trabajo altamente remunerados de acuerdo el contexto. A partir de alternativas generadas por el estado para incrementar la economía del país, como la colaboración extranjera, desde este período emergieron oportunidades de empleo para personal calificado. Oportunidades de mejoras de ingresos que se han ido extendiendo en el sector profesional en la medida que el país se ha ido reanimando económicamente. Las familias radicadas en este estatus socioeconómico son agentes socializadores de vocación profesional, que no solo animan a los hijos a la continuidad de estudios, están en condiciones de subvencionar la preparación escolar que ofrece la enseñanza formal con la contratación particular de profesores dedicados a materias específicas. Investigaciones del último lustro han encontrado alta correlación entre el nivel socioeconómico alto y medio-alto de la familia y la expectativa de ingresar a la Universidad en un 67.3 %. Interés que desciende en estratos socioeconómicos más bajos, donde es más característico la orientación por el trabajo o la simultaneidad de esta actividad con la de estudio (Almeida, 2015). Actitud de los jóvenes que se correlaciona con su contexto familiar, al reportarse que el 50 % de los padres de niveles medio y bajos valoran la incorporación de los hijos al trabajo al concluir el 12 grado. (Almeida, 2015). Según fuentes de estudio, existe correlación entre adolescentes que subrinden con familias en condiciones de vulnerabilidad y los estudiantes de la enseñanza técnica (Estévez y Abadie, 2014).

La brecha social también tuvo mediaciones de género. Reportes del Censo de Población y Vivienda del 2002, indicaron que la cifra de mujeres que a los 24 años habían concluido estudios universitarios duplicaba a la de los hombres (ONE, 2005: III.1). Desde otra fuente estadística se conoce que en el curso 2014-2015 la tasa de matrícula de mujeres era de 19.5 y la de hombres de 13.1 (ONEI,

2014: 3.3, 18.9, 18.10). El impacto de la crisis que básicamente horadó las bases materiales de la supervivencia de los cubanos constituyó un desafío para las masculinidades socializadas en una organización patriarcal. Para los jóvenes de 18 y 20 años los estudios universitarios significaban la postergación de una fuente rápida de remuneración en un período de múltiples carencias conjugadas con necesidades de pareja. El establecimiento de una pareja, aunque no sea conviviente se vuelve un proyecto sobreexigido para los hombres identificados con el rol tradicional de proveedor, condición muy difícil de asumir sin un ingreso propio. La obtención de un trabajo lucrativo pasó a constituir la motivación jerárquica de muchos jóvenes.

En esta dirección, fuentes estadísticas revelan que los jóvenes constituían el 29.2 % en el sector no estatal de la economía en el 2014. Dentro del espectro de esta actividad figuran entre los más características de los jóvenes: la programación de equipos de cómputo, operador de audio, constructor, vendedor o montador de antenas de radio y TV, pintor rotulista, vendedor de discos y animador de fiestas (Luis, 2015). En su mayoría actividades tradicionalmente masculinas, que indican la masculinización de este sector al menos en las actividades más lucrativas. Muchos de los jóvenes que se insertan en las últimas actividades dualizan la actividad de estudio con el trabajo.

El color de la piel ¿factor de mediación en las universidades cubanas?

El contexto cubano desde hace aproximadamente seis décadas refleja una superación creciente respecto a la discriminación racial, no obstante, en algunas experiencias se aprecian brechas de desarrollo. Las estadísticas correspondientes a algunos niveles de enseñanza ofrecen disparidades respecto a tales condiciones sociales. Pesquisas realizadas en el curso 2010-2011 —uno de los períodos registrado en las pocas fuentes bibliográficas que existen al respecto— arrojó una matrícula en carreras universitarias (de las que se exceptúan las pedagógicas y de la salud) distribuida entre blancos, negros y mestizos; de 57.5 %, 14.2 % y 28.6%, respectivamente. Proporciones similares a la composición del profesorado: blancos, 71%; negros, 11%; mulatos, 18% (Almeida, 2015).

Los resultados investigativos anteriores coinciden con los encontrados por Domínguez (2016) en los que a la condición de progenitores profesionales en los estudiantes universitarios se articula el color blanco como prevaleciente en los padres. Hallazgo convergente con otras fuentes que refieren mayor proporción de estudiantes de piel blanca, hijos de universitarios o dirigentes. (Tejuca, y García, 2015).

De la composición de las aulas por color de la piel se desprende una caracterización de esta condición en las familias cubanas según estatus. De las referencias anteriores deriva que las familias que más aportan hijos a las universidades son las de mejor posicionamiento socioeconómico. Por varias décadas ha habido un blanqueamiento en la educación superior. En este sentido, a finales de los años ochenta, las investigaciones referían 71,7 % de estudiantes blancos en las universidades (Domínguez, 1994). Por su parte, en los IPVCE se concentraba un 71 % de estudiantes blancos, proporción que se reducía a 60 % en el resto de los preuniversitarios y a poco más de 50 % en los politécnicos. Desde el punto de vista de las condiciones de vida, las proporciones de estudiantes procedentes de familias con condiciones de vida medio-altas y altas fueron 85 %, 70 % y 58 %, respectivamente (ICCP, 1998). En el curso 1997-1998 la cifra de estudiantes blancos matriculados en las universidades fue de 75,7% (Martín y Fernández, 1999). Igualmente, respecto a la posibilidad de contratación particular de maestros, estudios han reportado mayor concentración de negros y mestizos entre los estudiantes que no pueden optar por esta posibilidad Ávila (2012). Datos que coinciden con las investigaciones reportadas anteriormente que indican familias negras en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Esta realidad se subvierte en modalidades de estudios superiores alternativas a la enseñanza tradicional del curso diurno. Particularmente, a partir de 2001, como expresión del presupuesto de justicia social caracterizado en la política cubana, se estimula el acceso a estudios universitarios en jóvenes en condiciones de vulnerabilidad. En esta dirección se ofrecen cursos de nivelación para el ingreso a las universidades, igualmente se crean filiales universitarias en localidades sin tradición de estudios de este nivel, así cómo se flexibilizan las condiciones de ingreso y amplían las posibilidades

del curso por encuentro. Aunque esa fase de municipalización de la universidad ha experimentado variaciones, en la actualidad se conservan parte de las iniciativas de ese período que favorecen el acceso sobre todo de personas con limitaciones económicas por su ubicación territorial, entre otras condiciones. No obstante, aún queda el desafío de las oportunidades de empleo profesional en las áreas de conocimiento en los que se forman a través de esta modalidad. Condición importante para el ulterior desarrollo de los egresados.

En términos generales, si bien es cierto que la política social cubana se cimienta en fuertes presupuestos de equidad que han estimulado la integración social desde sus determinantes jurídicos materializado en los diferentes contextos de desarrollo, entre los que sobresale el educativo; la reversión total de la memoria cultural que vertebra la identidad negra o no blanca ha sido un proceso más lento. La cultura implica dimensiones subjetivas y materiales enraizadas en las tradiciones, que como tal suponen una dimensión temporal con relativa estabilidad. La historia de devaluación de la población negra asentada en relaciones de dominación, por ende, de devaluación de sus aspectos identitarios; se concreta en desestimación de sus patrones estéticos, entre otros valores tradicionales que otrora les excluyera de reconocimiento y oportunidades de desarrollo significadas como óptimas. Por ejemplo, hasta la actualidad en la subjetividad social hay una representación que conjuga a las personas negras o mestizas con bailes populares y los deportes menos valorados intelectualmente como los de combate. Estas expresiones de la subjetividad forman parte de la socialización estructurante de identidades grupales que va conformando un espectro motivacional, cuyos contenidos propiciarán mayores o menores niveles de desarrollo en dependencia, entre otros, de cómo se connoten dichos contenidos socialmente. Las orientaciones a la práctica de estudio-trabajo que estimulan esos contenidos motivacionales constituyen condiciones de posibilidad socioeconómica. A su vez esta última constituye la base material para la inserción social, es decir es una condición de integración. En términos generales la base patrimonial de la condición negra no ha logrado consolidarse.

Conclusiones

El programa social cubano, caracterizado por presupuestos de igualdad de oportunidades, implementó desde los inicios de su sex-tuagenario proyecto revolucionario políticas afirmativas respecto a la población en condiciones de vulnerabilidad. Como resultado, de manera estable las mujeres han sido mayoría en el acceso a la educación superior. Práctica a la que también ha tributado la impronta de la educación sexista conjugada con períodos de crisis económica, en los que la tradición patriarcal ha emergido.

A pesar de los programas sociales inclusivos refrendados constitucionalmente y subvencionados por la política estatal, en la enseñanza tradicional de la educación superior se aprecia correlación entre la matrícula de estudiantes universitarios y las familias de estatus socioeconómico medio-alto. Realidad subvertida en modalidades alternativas de acceso a la educación superior como cursos a distancia, y por encuentro; así como la creación de filiales universitarias en contextos vulnerables, como programas de afirmación social.

Sin negar el carácter inclusivo de la sociedad cubana amparada legal y políticamente, condiciones culturales y económicas han sesgado una presencia paritaria de la población negra en relación con la blanca en la modalidad tradicional de estudios universitarios. En las cuales existe sobrerrepresentación blanca. Condición que contrasta con las modalidades de estudio alternativas que favorecen la disponibilidad de posibilidades de desarrollo para personas en condiciones de vulnerabilidad.

Referencias

Almeida, J. (2015). Educación superior, raza y política social. Una breve reflexión desde Cuba. En P. Vommaro y V. Labrea (coords.), *Juventud, participación y desarrollo social en América Latina y el Caribe* (125-137). Brasilia: Escuela Regional Most-UNESCO Brasil.

Amorós, C. (1994). *Feminismo: igualdad y diferencia*, México D. F.: Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).

Ávila, N. (2012). Familia, educación y raza. Tres puntos que convergen, *Revista Universidad de La Habana*, (273), La Habana, enero-junio, pp. 200-223.

Butler, J. (1990). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Buenos Aires, México D.F

Crenshaw, Kimberlé W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, *Stanford Law Review*, 43, (6), pp. 1241–1299.

Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought, Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman.

De Beauvoir, S. (1998). *El Segundo Sexo*, tomo I, Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

De Laureti, T. (1993). Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica, en Ma. C. Cangiano y Linsay Dubois (comp.). *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Díaz, T. (2013). *Una habitación propia para las ciencias sociales en Cuba. La perspectiva de género y sus pruebas*. Buenos Aires: CLACSO.

Domínguez, M. I. et. al. (1990). Las generaciones en la sociedad cubana actual, Informe de Investigación. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Domínguez, M.I. (2016) Educación superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Nómadas (Col)*, (44), abril, pp. 83-103.

Domínguez, M. I. (1994). Las generaciones y la juventud: una reflexión sobre la sociedad cubana actual, tesis doctoral. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Espina, M. (2008). Viejas y nuevas desigualdades en Cuba. Ambivalencias y perspectivas de la reestratificación social. *Nueva Sociedad*. 216, pp.133-149.

Estévez, K. y Abadie, L. (2014). Continuidad de estudios. Realidades y desafíos en Cuba, *Revista Estudio*, (16), La Habana, enero-junio, pp. 4-14.

Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. París: Éditions du Seuil.

González, J. C. (2010). *Macho, Varón, Masculino. Estudios de masculinidades en Cuba*, La Habana: Editorial de la Mujer.

Hooks, b. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). (1998). Estudio de caracterización de los jóvenes que estudian en los centros de nivel medio e institutos superiores pedagógicos del país, Informe de Investigación, La Habana: Ministerio de Educación.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madres esposas, monjas, putas, presas y locas*. México D. F.: Universidad Autónoma de México.

La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina* 4, (8) pp. 105-122.

Lorde, A. (1984). *Sister Outsider. Essays and Speeches*. New York: The Crossing Press.

Luis, M. J. (2015). Las transformaciones laborales realizadas en Cuba entre los años 2010 y 2014, su repercusión en los jóvenes, *Revista Estudio*, (18), La Habana, enero-junio, pp. 42-53.

Martín, E y Fernández, I. (1999). Estudio de la eficacia del sistema de ingreso a las universidades, Informe de Investigación, La Habana: Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de la Habana.

OFICINA Nacional de Estadísticas (ONE) (2005). Censo de Población y Viviendas, Cuba. 2002. Informe Nacional, La Habana.

OFICINA Nacional de Estadísticas e Información (ONEI) 2014b, Panorama Económico y Social Cuba 2014, La Habana.

Tejuca, M; Gutiérrez, O; García, I. (2015). El acceso a la educación superior cubana en el curso 2013-2014: una mirada a la composición social territorial, *Revista Cubana de Educación Superior*, (3), La Habana, septiembre-diciembre, pp. 42-61.

Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (35-96). México, D.F.: PUEG.

Stuart, J. (2008). *La Sujeción Femenina*. Madrid: Artemisa Ediciones.

Valcárcel, A. (1997). *La polémica de las mujeres*, Madrid: Editorial Cátedra.

Vasallo, N. (2012) *Ecós distantes, voces cercanas, miradas feministas*. La Habana: Editorial de la Mujer.

_____. Género e identidades en tránsito. cubanas en diferentes contextos sociales. *Revista Informes Psicológico*, Medellín-Colombia, (7), 2005. pp. 11-27.

Wollstonecraft, M. *Vindicación de los derechos de la Mujer*, Madrid: Cátedra.

Zabala, M. (comp.) (2017) *Políticas sociales: debates actuales sobre Cuba en el contexto de América Latina*. La Habana: FLACSO-FES.

Bionotas

Nayare Suárez Arias. Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba, Profesora de la Facultad de Enfermería y Tecnología, Lic. Psicología. Línea de investigación: Desarrollo psicosocial de escolares en diferentes períodos de enseñanza.

Marybexy Calcerrada Gutiérrez. Universidad de Holguín, Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales, Lic. Psicología, Máster en Estudios de Género, Dra. Ciencias Filosóficas. Línea de investigación: Dinámicas de la identidad social desde la perspectiva de género.

Correo electrónico: marybexy@nauta.cu

2. Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en América Latina

Gerson A. Maturana Moreno

Lina María Mahecha Vásquez

RESUMEN

Las dificultades de acceso, permanencia, promoción y graduación constituyen cruciales barreras para la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Un naciente paradigma educativo que responde a esta problemática, lo constituye la Educación Inclusiva, especialmente aplicada en la modalidad de formación a distancia y virtual. En esta dirección el presente artículo parte de una revisión teórico conceptual sobre el particular y reconoce los aportes de un centro de investigación nacido en Colombia con proyección latinoamericana, para proponer esta modalidad de formación en el posgrado como la concreción de nuevas políticas y prácticas incluyentes, particularmente en América Latina. La discusión plantea la reflexión acerca del fortalecimiento de este tipo de formación, como una manera de hacer realidad la política internacional de educación para todos, puesto que facilita la formación de otros estudiantes que los sistemas presenciales tradicionales aun no cobijan venciendo así, consabidos obstáculos para la formación avanzada que la región tanto necesita.

Palabras Clave: Educación, inclusión, participación, educación posgradual.

2. The modalities of distance and virtual education in postgraduate education: A strategy for inclusive education in Latin America

Gerson A. Maturana Moreno
Lina María Mahecha Vásquez

ABSTRACT

Difficulties of access, permanence, promotion and graduation constitute crucial barriers to student participation and learning. An emerging educational paradigm that responds to this problem is Inclusive Education, especially applied in the distance and virtual training modality. In this context, this article starts from a conceptual theoretical review on the subject and recognizes the contributions of a Colombian Research Center with Latin American projection, in order to propose this modality of postgraduate training as a realization of new policies and inclusive practices, particularly in Latin America. The discussion raises the analysis about the strengthening of this type of training, as a way to achieve international education policy for all, since it facilitates the training of students that traditional face-to-face systems do not yet include, overcoming fundamental obstacles to advanced training that the region so much needs.

Keywords: Education, inclusion, participation, postgraduate education.

2. Les modalités de la formation en ligne et à distance dans l'enseignement postuniversitaire: une stratégie pour l'éducation inclusive en Amérique latine

Gerson A. Maturana Moreno
Lina María Mahecha Vásquez

RÉSUMÉ

Les difficultés d'accès, permanence, promotion et obtention du diplôme sont des barrières cruciales pour la participation et l'apprentissage des étudiants. Un paradigme éducatif naissant qui répond à cette problématique, c'est l'éducation inclusive, spécialement appliquée à la formation en ligne et à distance. Dans ce sens, l'article part d'une révision théorique et conceptuelle sur ce sujet et reconnaît les contributions d'un Centre de Recherche né en Colombie de projection latino-américaine afin de proposer cette modalité de formation dans l'enseignement postuniversitaire comme l'achèvement de nouvelles politiques et pratiques inclusives, notamment en Amérique Latine. La discussion soulève la réflexion sur le renforcement de ce type de formation, comme une manière de faire réalité la politique internationale d'éducation pour tous, considérant qu'elle encourage la formation des étudiants que les systèmes présentiels traditionnels n'incluent pas encore et permet de surmonter des obstacles à la formation avancée dont la région a tant besoin.

Mots-clés: Éducation, inclusion, enseignement postuniversitaire, participation,

2. As modalidades de educação a distância e virtual na pós-graduação: uma estratégia para a educação inclusiva na América Latina

Gerson A. Maturana Moreno
Lina María Mahecha Vásquez

RESUMO

As dificuldades de acesso, permanência, promoção e graduação constituem barreiras cruciais à participação e à aprendizagem dos alunos. Um paradigma educacional nascente que responde a essa problemática é a Educação Inclusiva, aplicada principalmente na educação a distância e virtual. Nesse sentido, este artigo parte de uma revisão teórica conceitual sobre o assunto e reconhece as contribuições de um Centro de Pesquisa colombiano com projeção latino-americana, para propor esta modalidade de formação de pós-graduação como concretização de novas políticas e práticas inclusivas, particularmente em América latina. A discussão suscita a reflexão sobre o fortalecimento desse tipo de aprendizagem, como forma de concretizar a política internacional de educação para todos, uma vez que facilita o treinamento de outros alunos que os sistemas tradicionais presenciais ainda não incluem e permite superar obstáculos à formação avançada que a região tanto precisa.

Palavras-chave: Educação, inclusão, participação, pós-graduação.

A manera de introducción

Hablar de Educación Inclusiva (EI) es concebir un modelo de educación para todos, constituye una consigna y desafío internacional al sistema educativo, enmarcado filosóficamente en la búsqueda de una sociedad más incluyente, que priorice, potencie, valore y respete la diversidad en todas sus formas, facilitando a todos la participación y el aprendizaje. Este es el propósito central de este un reciente paradigma, fundamentado filosóficamente en una educación más humana, centrada en el reconocimiento de la diversidad y del derecho a la educación como uno de sus derechos fundamentales.

Derivado de la atención a los lineamientos propios del nuevo paradigma educativo, la EI toma en consideración la formación en todos los niveles y modos, desde el nivel de educación preescolar hasta los niveles de posgrado; desde el modo presencial, hasta el virtual o mixto, con el propósito expreso de hacer realidad este cometido global como políticas y prácticas orientadas a generar participación, acceso, permanencia, promoción y graduación de todos los estudiantes.

En esta dirección, entendiéndose que la apropiación socialmente demandada, ha de pasar por la comprensión conceptual para su posterior implementación y evaluación. En el presente documento se pretende generar la reflexión en torno a la magnitud del concepto de EI, sus características, evolución, finalidades, retos y la manera como se ha hecho realidad en la formación posgradual en la modalidad a distancia y mixta como una forma de apoyar la participación y el aprendizaje de distintos estudiantes. Siendo así un aporte al pensamiento latinoamericano, pues reconoce las potencialidades y limitaciones de nuestro contexto para dar respuesta al pensamiento crítico y a una investigación comprometida con el cambio y la transformación de los territorios para su crecimiento y proyección.

1. Qué se entiende por educación inclusiva?

De acuerdo con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) celebrada en Salamanca (1994), la EI es concebida como un nuevo paradigma educativo que adopta como filosofía base, la búsqueda de sociedades incluyentes en todos los entornos educativos.

Desde este planteamiento fundante, la inclusión es concebida como un “principio rector que debe orientar las políticas y prácticas educativas y, por tanto, del sistema en su conjunto, dejando en claro que no se refiere ni restringe a los estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque obviamente los incluye” (Duk y Murillo, 2018, p. 11).

Esta nueva orientación de la educación está enmarcada fundamentalmente en la identificación de las barreras que dificultan o impiden el desarrollo del aprendizaje y la participación de los estudiantes, es decir, considera fundamental el entendimiento y protección de las particularidades de los miembros de la comunidad educativa.

Así, a escala internacional, el término EI es visto de manera amplia, como una trascendental reforma al sistema educativo que procura acoger y apoyar la innegable diversidad en los diferentes modos entre todos los alumnos (UNESCO, 2005; Sarrionandía & Ainscow, 2011). Por lo tanto, es claro que el nuevo abordaje supera en gran modo, la perspectiva de enfoque poblacional encuadrado en la perspectiva tradicional, que ya hacía curso en la concepción de una educación, particularmente centrada en la atención a personas con discapacidad en sus distintas representaciones.

Al tenor de las anteriores aclaraciones, como es apenas lógico, cabe preguntarse ¿qué debe entenderse hoy día como EI?, al respecto la UNESCO (2008) la define como un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación.

Al hilo de la definición anterior, la perspectiva de Arizabaleta Domínguez & Ochoa Cubillos (2016), sostiene que es preciso reconocer que uno de los aportes más significativos a la conceptualización de la EI, se les debe a Booth y Ainscow (2002), quienes lograron construir lo que se conoce como un Índice de inclusión para promover la inclusión, asimismo, desarrollaron un instrumento para evaluar la gestión inclusiva en las instituciones educativas y crearon un Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSEI), con el objetivo de crear conciencia sobre el particular.

Para Ainscow (2004), cualquier definición de EI debe incluir o considerar cuatro elementos esenciales:

- a) La inclusión es un proceso.
- b) La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras.
- c) La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes.
- d) La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro.

2. Antecedentes: Hitos normativos

Como paradigma educativo la EI ha transitado un largo camino que da cuenta de distintos modelos de educación, que Banathy citado en Beltrán Lleras (2011) denomina modelos educativos universales: institucional, administrativo e instruccional.

El primero se llama institucional porque lo que se enseña y aprende es lo que deciden las instituciones o poderes que gobiernan. El segundo paradigma, el administrativo, responde al sistema educativo semi-descentralizado donde juegan su papel las administraciones territoriales. Hay todavía adoctrinación, ideología, pero los centros

de toma de decisiones están más cerca de los destinatarios. El tercero es el instruccional, que se encuentra en la mayoría de los países ya desarrollados. Dentro de este paradigma, la educación se interpreta como un sistema pedagógico cuyo contenido ya no es la ideología, sino el currículo escolar. Y la atención está centrada en el profesor y en su enseñanza, apoyada por la tecnología. El cuarto conocido como paradigma personal, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en la persona que aprende y en su aprendizaje.

En efecto, estos aportes de Banathy (1984) deben ser analizados a luz de la realidad latinoamericana, ya que sus aportes en torno a la teoría y el diseño de sistemas educativos fueron fruto del contexto de la Cortina de Hierro y la Guerra Fría lo que explica la orientación y acepción de términos como poder, ideología y adoctrinamiento, que para nuestro contexto se entienden, materializan y analizan de forma diferente, ya que en los países de América Latina se ha pretendido posicionar una postura contrahegemónica en las relaciones de poder entre los países (desarrollados y subdesarrollados) y se le ha otorgado un papel emancipador a la educación, que sería contrario a las lógicas mercantilistas que conciben a los profesores y a los estudiantes como “consumidores”. Por lo tanto, la EI en América Latina se anticipó a los desarrollos teóricos eurocéntricos, porque desde su formulación se planteó como estrategia para la atención de los especialmente afectados por la desigualdad, la exclusión y la marginación desde todas las perspectivas.

Es por esto por lo que hoy día se concibe como un quinto paradigma, a la educación inclusiva, entendido como un nuevo modelo centrado en la educación para todos, un reconocimiento y valoración de la diversidad. Algunos hitos que han marcado su evolución podrían resumirse en:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) concordante con el principio de equidad alude principalmente al derecho a la educación sin discriminación alguna.

- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia (1990), plantea que “cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” se establecen normas y principios para el acceso a la educación de todos.
- En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que enfatiza sobre “la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren la diferencia, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”.
- El marco de acción de Dakar Educación para Todos (2000), se establece que la inclusión de niños excluidos de la educación, debe ser parte integrante de estrategias para lograr la educación para todos.
- En la Declaración de Educación para Todos: Un asunto de Derechos Humanos (UNESCO, 2007), el tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un derecho fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.
- Declaración de Incheon y su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el año 2030, se ocupó de desarrollar lineamientos para “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Bajo este marco normativo, cada país desde sus entidades gubernamentales ha generado políticas internas y legislación respectiva para hacer efectivo el derecho a la educación para todos. En América Latina, por ejemplo, se hace necesario mencionar al Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe

hacia la educación para todos (2007) y las conclusiones de la Conferencia Internacional de Educación de 2008, en los que se identificó la necesidad de complementar el marco normativo existente, diseñar políticas educativas específicas según el enfoque y concepción de la EI, la priorización de las poblaciones según el territorio y todo lo anterior con miras al desafío de la calidad. A partir de estas definiciones cada país latinoamericano ha venido implementando acciones para prevenir (la creación o aumento de las poblaciones vulnerables), la atención a la población rural e indígena, becas e incentivos económicos, programas de formación docente y de alfabetización.

En Colombia, por ejemplo, dentro del marco legislativo se evidencia la protección a la población diversa y las garantías para la inclusión, desde el artículo 13 de la Constitución (principio de igualdad), el artículo 46 de la Ley 115 (de educación), la Ley 1618 de 2013 que dispone las garantías para el ejercicio pleno de derechos de las personas en condición de discapacidad y el Decreto 1412 de 2017 que reglamenta el marco de la EI en la atención educativa a la población con discapacidad.

De igual manera, en el nivel de educación superior, se cuenta con los Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva, (MEN, 2013) que sustentan el paradigma de la EI en la educación superior. El primer capítulo expone de manera general las bases conceptuales sobre el tema y las principales características de la EI (I). El segundo capítulo examina cuál ha sido la dinámica de la EI en educación superior y pone de presente los principales retos que enfrenta el sistema (II). El tercer capítulo presenta las estrategias de política pública implementadas desde el Viceministerio de Educación Superior, para seguir haciendo de la EI una realidad social transformadora en el contexto colombiano, aliada de la paz y la reconciliación con un enfoque de reparación (III) (MEN, 2013)

En coherencia con estos lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional propuso en 2017 el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES), con el objetivo de presentar una guía para la adecuada gestión de la EI en las instituciones educativas, para eliminar

las barreras que impidan que las personas cuenten con las mismas oportunidades de acceso, sin ninguna limitación o restricción a una educación de calidad.

En efecto, desde el panorama descrito la EI responde al derecho universal a la educación que debe gozar todo ser humano. este derecho se ejerce si se garantiza no solo el acceso sino la permanencia y la promoción con calidad en el sistema; una educación que además es una oportunidad para compartir espacios de aprendizaje con personas de diferentes etnias, culturas, religiones, clases sociales y capacidades. (Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Educación, 2014). En consonancia con Escudero y Martínez (2011), desde la EI se hace un reconocimiento y valoración de "(...) la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico" (p.88). Por lo tanto, "el enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa" (Fernández, 2003, p. 4). En definitiva, un proceso a través del cual las escuelas y las comunidades tratan de reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos (Farrell y Ainscow, 2002). Por lo que, en efecto, apoyados en Ainscow, Booth y Dyson (2006), Muntaner (2017), las prácticas y los planteamientos de la EI, han de cumplir con tres principios:

- a) Presencia:** todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.
- b) Participación:** todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos.
- c) Progreso:** todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantan en el aula y en el centro educativo.

A estos principios en el contexto colombiano se debe agregar la interculturalidad, la equidad, la calidad y la diversidad, aspectos indispensables para ampliar las comprensiones en torno a la presencia (no implica presencialidad física), el progreso y la participación. Al respecto, en una pretensión del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en 2008, por aumentar la oferta en programas de doctorado pues para el momento solo había 92 programas provenientes de 22 instituciones, se definieron unos indicadores de calidad para los doctorados desde su formulación en comparación con otros países iberoamericanos, estos indicadores fueron además definidos a partir de la identificación de las barreras para acceso, permanencia y graduación de este tipo de formación, por lo que se convierten para el propósito del presente artículo en el insumo para articularlos con los retos que impone la EI bajo estas modalidades.

3. Barreras que atiende la EI desde la educación a distancia y mixta

De conformidad con el MEN (2013), como estrategia, la EI se articula en torno a acciones determinadas que permiten avanzar hacia ese ideal de ver la educación como un camino para generar acciones alternativas a problemas de orden: académico, social, económico, político, cultural, lingüístico, físico, geográfico y en tal sentido, Rose y Meyer (2002) sostienen que dichas barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles.

En efecto, un caso particular lo constituye el entorno colombiano. Consciente de las barreras para la participación y el aprendizaje que dificultan el acceso, permanencia, promoción y graduación de los estudiantes en el contexto colombiano, desde la Fundación Círculo de Excelencia Académica (CEA) en sus más de 30 años de experiencia, se ha construido y consolidado un propósito para dar respuesta a las necesidades educativas de los colombianos en diferentes contextos y regiones del país, a partir del año 2015 gracias a la experiencia y trayectoria acumuladas amplió el espectro de influencia de las acciones de la institución, al firmar convenios con instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras para la oferta de formación complementaria (diplomados), pregrados, maestrías y doctorados.

Para ese momento no se dimensionaba de forma plena el alcance de esta nueva apuesta y el compromiso con cientos de colombianos para quienes acceder a este tipo de formación era un imposible; rápidamente y después de realizar un diagnóstico, la institución se enfocó en los doctorados, ya que ante la globalización, la sociedad del conocimiento, el vertiginoso avance de la ciencia, la tecnología y la evolución de la inteligencia artificial; se hacía imprescindible la formación del talento humano; así como el fortalecimiento de la innovación y la investigación científica en nuestra región.

Es así como la Fundación Circulo de Excelencia Académica- FUNCEA, firmó en el año 2015 convenios con dos instituciones de educación superior mexicanas, y así se ha procurado la atención y eliminación de obstáculos, especialmente desde lo atinente a la oferta de educación a distancia y mixta, desde la que se reconoce un aporte alternativo a la EI.

La justificación para el inicio de esta apuesta se encuentra en las cifras y métricas internacionales en las que se hace evidente la necesidad imperante de cualificar a los profesionales del país ya que el promedio de doctores en América Latina es de 38 por cada millón de habitantes y Colombia según el balance realizado por Colciencias a sus 50 años de labor tiene 16 por la misma cantidad. Este factor supone un enorme reto para el país ya que sin doctores es difícil “hacer investigación de calidad” (Colciencias, 2015), esto se evidencia en los rankings de países latinoamericanos con mayor número de investigadores o de revistas indexadas en bases de datos reconocidas.

Lo anterior se explica por las múltiples barreras que existen al interior del país para ingresar, permanecer y graduarse de los programas de doctorado y maestría. Entre otros factores como los costos, las limitadas posibilidades de financiación, los requisitos de admisión, la falta de inversión en investigación, la imposibilidad de tener dedicación exclusiva y los tiempos, han impedido que los profesionales colombianos puedan acceder masivamente a este tipo de formación en el país. Además, ahora se enfrentan al riesgo de que su posgrado cursado en el exterior no sea reconocido y

convalidado por las autoridades educativas nacionales con responsabilidad en la materia, tales como las de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y las del Ministerio de Educación Nacional (Mineducación). Para el 2019, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), Colombia cuenta con 364 programas de doctorado, de los cuales 49 tienen acreditación de alta calidad como indicador de reconocimiento del Mineducación de este país. (*)

Todo lo anterior justifica la necesidad de seguir promoviendo la configuración del pensamiento latinoamericano y su consolidación a través de proyectos de investigación liderados en conjunto (entre los países y las instituciones de educación superior) que den respuesta a cada uno de los problemas y las necesidades de los países, todo ello si se pretende dar vuelta a estas cifras y alcanzar mejores índices de competitividad superando la pobreza y el analfabetismo, dos de las múltiples problemáticas que enfrenta nuestro país y el continente.

Desde el momento de presentar la oferta de doctorados y maestrías a los profesionales colombianos se pudo vislumbrar con mayor claridad de qué manera la educación a distancia y mixta se configura como un plan de acción de EI. Así se enseñan algunos acercamientos a la materialización de esta perspectiva de derechos de todos a la educación en el territorio nacional, en la Tabla 1, se identifican las barreras para el acceso, permanencia y promoción de la población colombiana -en todo su diversidad- en cuanto a los programas de maestría y doctorado, y cómo desde la socio-praxis de la experiencia de la Fundación CEA se da respuesta a cada uno de estos aspectos. Estas barreras se desprenden de los factores identificados por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, para la construcción del Índice de Inclusión para la Educación Superior.

(*) Informaciones acerca de los programas académicos y la discriminación por acreditación de la calidad según los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional se puede consultar en la plataforma en línea del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia (SNIES), disponible aquí: <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa>

TABLA 1

Barreras y atención de las IES

<p>Barreras para el acceso, aprendizaje, permanencia, participación y graduación</p>	<p>Atención brindada por la IES a distancia y mixta en la experiencia concreta de la fundación CEA</p>
<p>PEI, Plan de Mejoramiento Institucional</p>	<p>La misión, visión y el proyecto institucional de la Universidad de las Américas y el Caribe está planteado para dar respuesta a las seis características de la educación inclusiva pensando en la eliminación de estas barreras de acceso a la formación posgradual y proyectándose a ser posicionado como referente en Blended-Learning a nivel mundial.</p> <p>La Fundación CEA cuenta con lineamiento que prioriza las particularidades sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas de sus estudiantes.</p>
<p>Identificación y Caracterización de Estudiantes desde la Educación Inclusiva</p>	<p>La institución realiza un estudio preliminar con el fin de identificar las condiciones de la población estudiantil (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas) y está en permanente actualización de la normatividad, programas y necesidades que surgen.</p> <p>La Universidad hace presencia en zonas de difícil acceso, sin cobertura de internet y comunicación, atiende población afro y rai-zal, población víctima del conflicto, personas sin ninguna experiencia en investigación y publicación, entre otros.</p> <p>El proceso de inscripción y matrícula permite recoger y actualizar información sobre las condiciones particulares de los estudiantes, para poder generar un acompañamiento integral al proceso formativo.</p>

Continúa en la siguiente página



Procesos Académicos

Flexibilidad – El proceso formativo tiene en cuenta las fortalezas, debilidades y el contexto del estudiante, (previamente identificados) con el fin de garantizar para cada uno de ellos, una formación integral que los vaya haciendo conscientes de sus avances y que va elevando el nivel de rigurosidad en su producción, nivel de lectura y escritura, y en la proyección de puesta en práctica en lo laboral. En caso de presentarse alguna novedad, el currículo puede adaptarse para dar respuesta a lo que surja, incluyendo si el estudiante aún (a pesar de tener especialización o maestría) no cuenta con los requisitos propios para acceder a un nivel de formación como lo es un doctorado.

Acompañamiento – Desde el inicio, el estudiante cuenta con eventos académicos presenciales por periodo académico para introducirlo en el mundo académico y asesorarlo en el manejo de la plataforma y cada una de las entregas que elaborará durante el proceso. Así mismo en cada una de las asignaturas hay mínimo dos encuentros sincrónicos y la posibilidad de comunicación permanente con el docente por medios digitales.

Anualmente se realiza un encuentro presencial en México para introducir las asignaturas del siguiente periodo académico, lo que significa para muchos su primera experiencia en otro país y una oportunidad para el intercambio cultural y el aprendizaje colaborativo entre sus compañeros.

Alfabetización tecnológica – Muchos de los estudiantes no manejan programas, plataformas y sistemas de comunicación en línea, por lo que el proceso les permite ir incorporando el aprendizaje de éstos y su manejo tanto para el desempeño social como académico e investigativo.

Investigación e Impacto Social

Línea de investigación en Inclusión – El Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica, que es el centro de investigación creado para promover e incentivar la investigación en los estudiantes y posteriormente facilitar la divulgación de los productos que de estos procesos deriven, tiene dentro de sus líneas de investigación la inclusión, a partir del cual se establecerán acciones de mejora en este aspecto y su transversalización.

Continúa en la siguiente página



	<p>Vinculación a proyectos de investigación y proyectos editoriales – Para la mayoría de los estudiantes a pesar de haber cursado especializaciones o maestrías, lo habían hecho bajo la modalidad en profundización y por lo tanto no cuentan con la experiencia de investigar, por lo que la Universidad a través de la Fundación les provee las herramientas para su inicio en esta dimensión considerada fundamental para alcanzar el objetivo final de al titularse doctor/a aportar al mejoramiento de la calidad en la educación del país.</p> <p>La Fundación está presente en 89 ciudades y municipios del país, por lo que brinda apoyo a iniciativas regionales y hace presencia con la oferta de todos sus programas para garantizar empleo y apoyo a los doctorandos.</p>
<p>Recursos Financieros</p>	<p>Posibilidades de financiación – Todos los programas se pueden financiar en cuotas mensuales, sin ningún incremento.</p> <p>Acuerdos de pago en caso de eventualidad para evitar deserción.</p>
<p>Visibilidad Nacional e Internacional</p>	<p>Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales, a través de convenios interinstitucionales para investigación, publicación e intercambio.</p> <p>La UNAC a través de CLIIC (el centro de investigación) ya hace presencia en Perú, además de México y Colombia, y se prospecta en cubrir toda América Latina en los próximos 5 años.</p>
<p>Profesores</p>	<p>Comité Científico Internacional para la asesoría y el acompañamiento de tesis, se trata de un equipo de académicos reconocidos en sus países, con experiencia en investigación y publicación, que acompañan y asesoran a los estudiantes en todo el proceso formativo, no sólo con la dirección de tesis sino a través de asesoría personalizada, conversatorios y coloquios.</p> <p>Docentes inclusivos – Los docentes son capacitados para atender a la población estudiantil en toda su diversidad para dar respuesta a las necesidades especiales que puedan surgir durante el proceso.</p> <p>Fuente: Autoría propia</p>

En la Tabla.2 se ubican las ciudades y municipios en Colombia, en las que la Universidad de las Américas y el Caribe hace presencia a través de la Fundación CEA, evidenciando que además de encontrarse en las ciudades principales donde hay cobertura suficiente en educación superior, imparte formación donde incluso no hay presencia del Estado (ni en salud, educación, seguridad, etc.). Por lo que la El se plantea en esta apuesta con enfoque territorial, con el propósito de hacer presencia en pocos años en todo el país, pero no simplemente para graduar profesionales sino generar nodos de investigación que permitan crecimiento personal y de las regiones.

TABLA 2

Presencia territorial de la Universidad de las Américas y el Caribe a través de la Fundación CEA
DEPARTAMENTO CIUDAD O MUNICIPIO que cuenta con estudiantes de la UNAC

DEPARTAMENTO	CIUDAD O MUNICIPIO	DEPARTAMENTO	CIUDAD O MUNICIPIO
Antioquia	Carepa, Envigado, Medellín Vigía del fuerte	Cundinamarca	Cajicá, Chía, Fomeque, Girardot, Quetame, Zipaquirá, Soacha, Tocancipá, Villeta
Arauca	Arauca, Saravena	Huila	Neiva, Guadalupe
Atlántico	Barranquilla	Meta	Villavicencio
Bogotá D.C.	Bogotá D.C.	Nariño	Pasto, Pупiales, Ipiales Tumaco
Bolívar	Cartagena, Magangué, San Jacinto	Norte de Santander	Cúcuta, Villa del rosario
Boyacá	Chiquinquirá, Cómbita, Duitama, Paipa, Puerto Boyacá, Samacá, Sogamoso, Tunja	Quindío	Armenia
Caldas	La Dorada	Risaralda	Dos Quebradas, Pereira
Caquetá	Florencia, Doncello, San Vicente del Caguán	Santander	Barrancabermeja, Girón, Bucaramanga, San Gil, Piedecuesta, Socorro
Casanare	Yopal	Sucre	La Unión
Cauca	Guapi, Popayán	Tolima	Purificación, Ibagué
Cesar	Valledupar	Valle del Cauca	Alcalá, Buga, Cartago, Buenaventura, Cali, Caicedonia, Tuluá, Jamundí
Chocó	Quibdó		
Córdoba	Ayapel, Cereté, Sahagún Montelíbano, Montería		

Fuente: Autoría propia

A modo de cierre

Las modalidades de educación a distancia y virtual ofertadas en el nivel de la formación posgradual en América Latina, tiene un significativo impacto y constituye una autentica forma de El, máxime cuando las condiciones de escolarización presentan numerosas dificultades. La posibilidad de adelantar estudios, permitir la participación y el aprendizaje de los estudiantes posgraduales residentes en lugares remotos, lejos de ciudades capitales, con dificultades de acceso, permanencia, graduación son apuestas centrales que atiende este eslabón de formación dentro del nuevo paradigma. Desde esta perspectiva, se brinda respuesta alternativa a problemas de orden: académico, social, económico, político, cultural, lingüístico, físico, geográfico y se amplía la cobertura de formación en la región.

El compromiso de calificar a los profesionales en Latinoamérica e incidir en la calidad de las investigaciones que los mismos produzcan, implica por un lado dar respuesta a las necesidades de la población a través de la producción y la divulgación del conocimiento y por otro, la creación de innovaciones tecnológicas y desarrollos teóricos que permitan y promuevan el crecimiento individual y comunitario del territorio. En este sentido la El como interés investigativo cumple este propósito y la teorización al respecto, así como su puesta en práctica garantiza coherencia con la diversidad y multiculturalismo de los países latinoamericanos, ya que es un enfoque amplio que supera la atención de las personas en condición de discapacidad y entiende que todos los seres humanos son diversos y tienen necesidades específicas que las instituciones educativas deben atender para garantizar una culminación exitosa de los estudios.

Este artículo no es más que la narrativa de una experiencia de un territorio latinoamericano que quiere ser replicada en todos los países de la región para que se posicionen en las métricas de la producción académica y resuelvan las principales problemáticas de los territorios, siendo además un aporte a la construcción de un pensamiento crítico, au-

tónimo y soberano; por lo que partió de una revisión rigurosa sobre las comprensiones en torno a la EI y posteriormente presentó los avances al respecto en la normatividad colombiana; es importante valorar en este sentido los progresos que desde esta dimensión -legal- se han realizado en aras dar respuesta a la diversidad de los pueblos, pero haciendo un llamado a la necesidad urgente de su implementación completa en toda la extensión del territorio nacional, y al pleno reconocimiento de la modalidad a distancia y virtual, como potenciador de calidad y una nueva configuración de EI, pues permite llevar la educación (de posgrado en este caso) a entidades territoriales periféricas de difícil acceso y a profesionales que tienen la intención de transformar sus condiciones de vida y la de sus pueblos a través de la educación.

Referencias

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), pp.1-20.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (45), pp. 41-52.

Banathy, B. (1984). *Systems Design in the Context of Human Activity Systems*, International Systems Institute, San Francisco, Calif.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Ediciones Morata.

Booth T y Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).

Consejo Nacional de Acreditación (2008). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado: https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186359_lineamientos_1.pdf.

Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Recuperado: <https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515recurso1.pdf>.

De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia: Leyer.

De Salamanca, D. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Recuperado: <http://paidos.rederis.es>.

Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Declaración Universal de los Derechos Humanos, p. 5.

Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), pp.11-13.

Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), pp. 73-84.

Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, pp. 24-46. Recuperado: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Educación, P. T. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien.

Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, pp. 85-105.

Fals Borda, O. (1980). La Ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones. En M. C. Salazar, *La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, OEI Quinto Centenario.

Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). Making special education inclusive: From research to practice. Routledge.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, pp. 1-10.

Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), pp. 171-197. Recuperado: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(2), pp. 9-25. Recuperado: <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.

Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Educación (2014). Inclusión. Educación para todos. Milenio Editores e Impresores E.U. ISBN Obra Completa: 978-958-58845-0-2 ISBN Volumen: 978-958-58845-7-1.

Ley, N. (2013). 1618. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Colombia*, 27.

Llera, J. B. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (338), pp. 5-9.

Ministerio de Educación Nacional- Colombia - Decreto 1412 de 2017.

Ministerio de Educación Nacional- Colombia (2013) Lineamientos — Política de Educación Superior Inclusiva. Dirección de Fomento para la Educación Superior. ISBN: 978-958-691-624-0. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (20 de abril de 2019). Índice de inclusión para educación superior INES. Recuperado: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1.

Ministerio de Educación Nacional- Colombia. (1994)., L. G. De Educación Ley 115 febrero 8 de 1994. Ediciones Populares.

Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Diversitas*.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.

Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, pp. 17-24.

Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), pp. 26-46. Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos". *Santiago*. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO (2010). EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París. Recuperado: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/.

UNESCO, I. (2008, November). Inclusive education: The way of the future. In *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*, pp. 25-28. Geneva.

UNESCO, I. M. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. *Publicaciones Unesco. París*.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Self-determination and Third Generation inclusion practices. *Revista de Educación*, 349, pp. 45-67.

Bionotas

Gerson A. Maturana Moreno. Profesor Investigador; asesor, consultor, par evaluador docente de educación básica y media, maestría y nivel doctoral. Doctor en Educación (PhD), Magíster en Educación, Máster en investigación e innovación en educación; Licenciado en Química y Biología, Ingeniero Ambiental, Maestro Normalista.

Correo electrónico: gersonmm@unisabana.edu.co, gersonmaturana2000@gmail.com

Lina María Mahecha Vásquez. Coordinadora de investigación del Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica CLIIC, socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, candidata a Magíster en Estudios Políticos del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacional de la Universidad Nacional.

Correo electrónico: lmmahechav@unal.edu.co

2

Tema 2

Calidad y gestión

1. **¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora?**

Francesc Pedró

2. **La gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MGCU.**

Gabriela Carla Cuadrado Barreto

3. **La escritura académica y la universidad: Una aproximación desde el discurso ideológico.**

Douglas Argenis Mendoza Vanegas

1. ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora?

Francesc Pedró

RESUMEN

En menos de cincuenta años la formación inicial del profesorado ha dado pasos de gigante en los países desarrollados. Ha dejado de ser una preparación muy básica, equiparada a la enseñanza secundaria, para convertirse en una carrera universitaria. Y su duración se ha alargado hasta aproximadamente cuatro años por término medio. Todo esto ha reportado innumerables ventajas: la solidez de los fundamentos teóricos, la mejora del estatuto de la profesión, tanto en aspectos académicos como salariales, y una mayor independencia con respecto a las autoridades públicas, gracias a la autonomía universitaria de la que gozan en todo el mundo desarrollado las facultades de educación. Pero empieza a emerger un consenso internacional sobre la necesidad de revisar este modelo. En este contexto, el artículo examina los modelos actuales de formación inicial, las críticas que recibe y, por último, los múltiples intentos existentes para generar nuevos modelos.

Palabras Clave: Formación inicial, formación dual, formación profesionalizadora, profesorado, formación universitaria.

1. Do universities provide a fairly professional initial training to teachers?

Francesc Pedró

ABSTRACT

In less than fifty years, initial teacher training has taken giant steps in developed countries. It has ceased to be a very basic preparation, equated with secondary education, to become a university career. And its duration has been extended to approximately four years on average. All this has reported innumerable advantages: stronger theoretical foundations, the improvement of the statute of the profession, both academically and in salaries, and a greater independence with respect to public authorities, thanks to the autonomy that universities enjoy throughout the world, allowing them to develop the Faculties of Education. But an international consensus on the need to revise this model seems to emerge. In this context, the article examines the current models of initial training, the criticisms it receives and, finally, the many existing attempts to generate new models.

Keywords: Initial training, dual training, professional training, teachers, university education.

1. Les universités proposent-elles une formation initiale des enseignants suffisamment professionnelle?

Francesc Pedró

RÉSUMÉ

En moins de cinquante ans, la formation initiale des enseignants a fait des pas de géant dans les pays développés. Elle a cessé d'être une préparation très élémentaire, assimilée à l'enseignement secondaire, pour devenir une carrière universitaire. Et sa durée a été étendue à environ quatre ans en moyenne. Tout cela a rapporté d'innombrables avantages: la solidité des fondements théoriques, l'amélioration du statut de la profession, tant académique que salariale, et une plus grande indépendance vis-à-vis des pouvoirs publics, grâce à l'autonomie universitaire dont jouissent les Universités du monde entier, permettant le développement des Facultés d'Éducation. Mais un consensus international sur la nécessité de réviser ce modèle commence à émerger. Dans ce contexte, l'article examine les modèles actuels de formation initiale, les critiques qu'ils reçoivent et, enfin, les nombreuses tentatives existantes pour créer de nouveaux modèles.

Mots-clés: Formation initiale, formation duale, formation professionnelle, enseignants, formation universitaire

1. As universidades oferecem uma formação inicial de professores suficientemente profissional?

Francesc Pedró

RESUMO

Em menos de cinquenta anos, a formação inicial de professores deu passos gigantescos nos países desenvolvidos. Deixou de ser uma preparação muito básica, equiparada ao ensino médio, para se tornar uma carreira universitária. E sua duração foi estendida para aproximadamente quatro anos em média. Tudo isso mostrou inúmeras vantagens: a solidez dos fundamentos teóricos, a melhoria do estatuto da profissão, tanto no aspeto acadêmico quanto salarial, e uma maior independência em relação ao poder público, graças à autonomia universitária que gozam no mundo inteiro, permitindo o desenvolvimento das Faculdades de Educação. No enquanto, um consenso internacional sobre a necessidade de revisar esse modelo começa a surgir. Nesse contexto, o artigo examina os modelos atuais de formação inicial, as críticas que recebe e, finalmente, as múltiplas tentativas existentes para gerar novos modelos.

Palavras-chave: Formação inicial, dupla formação, formação profissional, corpo docente, formação universitária

A manera de introducción

Con el creciente énfasis en los resultados del aprendizaje como medida de la calidad de la educación escolar, el debate sobre la formación del profesorado está cobrando cada vez mayor vigencia (Ingersoll, Merrill & May, 2016). Se reconoce universalmente que una docencia de calidad es fundamental para lograr un mejor aprendizaje, ya que es la variable que más influye en el rendimiento escolar, más significativamente que otros factores como, por ejemplo, el tamaño de la clase (Musset, 2010). Por esta razón resulta evidente que la forma más directa y efectiva de elevar la calidad de la educación escolar es mejorando los procesos de formación y de selección de los docentes, proponiendo al mismo tiempo oportunidades para mejorar el conocimiento y las habilidades pedagógicas de los docentes que ya están en servicio.

Ahora bien, los procesos de formación inicial docente, de inducción, de desarrollo profesional y de evaluación para la mejora, deben considerarse parte de un continuo porque cualquier modificación en uno de ellos tendrá impacto sobre los demás e, inevitablemente, sobre el desempeño docente. Es importante tener muy en cuenta la existencia de este continuo y sus implicaciones cuando se aborda el análisis de tan solo uno de sus componentes, a riesgo de olvidar que se trata de un sistema de desarrollo profesional de principio a fin de la carrera (Jensen, Sonnemann, Roberts-Hull & Hunter, 2016). Este es el caso de esta contribución centrada en la formación inicial, definida como toda preparación profesional antes de que los individuos asuman la responsabilidad global de enseñar a uno o más grupos de alumnos.

En efecto, la formación inicial del profesorado es el primer punto de entrada a la carrera profesional docente y desempeña, por consiguiente, un papel fundamental: la forma en que se organiza determina la calidad y la cantidad de profesores disponibles en un país. Su contenido permite brindar a todos los docentes la oportunidad de desarrollar el conjunto de competencias y habilidades que necesitarán para desempeñar su trabajo correctamente, al tiempo que les ayudará a configurar su identidad como profesionales. Por consiguiente, impartir

la misma formación inicial a todos los docentes es la forma en que un país logra un nivel de calificación uniforme entre todos los docentes y regula, así, indirectamente la provisión general de educación. Incluso en países en los que el sistema educativo está descentralizado y se otorga gran autonomía a las escuelas en la contratación de docentes, las autoridades educativas nacionales generalmente aprueban marcos de competencias que los docentes deben dominar al final de su período de formación inicial, cualquiera que sea el itinerario que hayan seguido, para ser certificados y poder acceder a un empleo docente. Es, por ejemplo, el caso del *Reino Unido* desde la reforma legislativa de 1998 (*Teaching and Higher Education Bill*).

1. Un nuevo contexto para el acceso a la profesión docente

En los países desarrollados se espera que en los próximos años se produzcan jubilaciones masivas de docentes que empezaron su carrera durante el período de la gran expansión escolar, en particular de la educación secundaria, entre cuarenta y cincuenta años atrás (Symeonidis, 2015). Las nuevas incorporaciones reflejarán las características de una naciente generación de docentes. En efecto, quienes ven hoy cercana su jubilación iniciaron su actividad en los años sesenta y setenta y han seguido fieles a la profesión, a pesar de tener un salario relativamente escaso. Pero los nuevos candidatos a la docencia tienen ante sí otras opciones mejor remuneradas y más prestigiosas a menudo combinadas con mejores condiciones de trabajo. Tampoco consideran ya la enseñanza como la carrera de toda una vida, en parte porque no todos contemplan necesariamente la docencia como una profesión de servicio y de compromiso social y, en parte, también, porque el mercado puede ofrecer mejores oportunidades laborales a quienes tienen el alto nivel de calificación que hoy se requiere para la docencia. Irónicamente, varios estudios ponen de manifiesto que entre los docentes los individuos más brillantes son los que más riesgo corren de abandonar la profesión bien pronto. En paralelo, los que llegan a la enseñanza como resultado de una reconversión profesional lo hacen con mejores expectativas de permanencia.

Cuando se dan ciclos de expansión y de bonanza económica, el dinamismo del mercado laboral aún hace más difícil atraer a las personas mejor cualificadas a la docencia. Y se extiende el temor a que las personas que en el futuro opten por la enseñanza sean, en general, menos capaces académicamente, menos ambiciosas y curiosas, menos innovadoras y arriesgadas y, probablemente, que contribuyan a una configuración socioeconómica, cultural y de género mucho menos diversificada que en los otros sectores profesionales. Por esta razón es imperativo diseñar políticas que contribuyan a incorporar al mundo de la enseñanza a los mejor calificados creando los incentivos adecuados. Las políticas docentes no pueden ser sólo políticas pensadas para los que están ya dentro de la profesión, sino también para atraer a los potenciales candidatos que el sistema educativo necesita y los alumnos merecen. El acceso a la docencia ya no puede ser sólo una cuestión de elección personal, sino que hay que crear las condiciones para que sea atractiva en un contexto muy diferente al que existía cuando las generaciones actuales se incorporaron a la docencia.

La cuestión de cómo atraer a las personas más cualificadas hacia la profesión docente no es fácil porque todo depende de la valoración social de la profesión. Es bien sabido que son pocos los países donde, como Finlandia, los graduados de bachillerato con mejores calificaciones optan, en primera instancia, por devenir docentes. Allí puede haber hasta nueve candidatos por plaza en los centros de formación del profesorado, por lo que la selección para el acceso ofrece suficiente latitud para escoger. En cambio, en la mayoría de los países, la formación inicial docente recibe sólo candidatos con calificaciones medias o bajas durante la enseñanza secundaria. Alterar este orden de cosas no es fácil porque no se puede cambiar la imagen social de la profesión de la noche a la mañana y, por esta razón, los países ensayan otras fórmulas (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009). Este ha sido el caso de Singapur, donde las personas que optan por la formación docente, frente a otras alternativas de enseñanza superior, reciben una beca salario durante todo el periodo inicial y se transforman, pues, en aprendices de docentes. Quizás esto no cambiará inmediatamente la imagen social de la profesión, pero al menos atrae más candidatos con mejores calificaciones académicas (Gundlach, 2018).

2. La configuración actual de la formación inicial

A simple vista la formación inicial se parece mucho en todas partes. Se trata de una formación que se imparte mayoritariamente en universidades y centros de educación superior, con una duración media de unos cuatro años y medio. En la mayoría de los países desarrollados, la formación docente se ha ido incorporando gradualmente al sector de la educación superior universitaria. Este fenómeno ha ocurrido en paralelo con una prolongación de la duración de los programas de formación inicial, un fenómeno constante desde 1980. Para los docentes de primaria, la duración promedio es de al menos 3 años, y los programas de educación inicial son incluso más largos en algunos países, como Francia y Portugal. Para los docentes de secundaria, la duración mínima es actualmente de 4 años. Corea del Sur ha reformado recientemente su sistema de educación inicial, pasando de un modelo de 4 años a un modelo de 6 años, concediendo ahora mayor importancia a la investigación. En general, la norma parece ser que la duración no exceda nunca la de los programas universitarios equivalentes a los que permiten acceder a una maestría en cualquier disciplina. Igualmente, parece existir un claro consenso internacional sobre los tres componentes básicos de esta formación, ya desde finales de los 80 (Shulman, 1987): el conocimiento sobre los contenidos a enseñar, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento sobre la didáctica de los contenidos -a los que más recientemente se ha añadido el conocimiento tecnológico aplicado a la didáctica de los contenidos (Schmidt *et al.*, 2009).

Pero hasta aquí las semejanzas, porque las diferencias entre países, aunque menos obvias, son tanto o más importantes (Weiner, 2002). Estas diferencias tienen que ver, en primer lugar, con la intrínseca relación entre modelos de organización de la provisión escolar y de formación inicial docentes; en segundo lugar, con las distintas tradiciones de práctica docente; y, en tercer lugar, acerca de cómo se combina la formación profesional con la académica.

En general, la provisión escolar obligatoria se puede ofrecer como un todo desde la primaria (incluso desde la educación infantil) hasta la educación secundaria obligatoria en un mismo centro escolar (como ocurre en Finlandia) o bien en distintas instituciones o ciclos, incluso

con currícula distintos (como ocurre mayoritariamente en Alemania). En el primer caso, que es el mayoritario en los países desarrollados, se habla de una escuela comprensiva y en el segundo de una escuela segregada. También puede darse el caso que, dentro de una oferta comprensiva, la provisión se ofrezca en tipos de centros distintos, unos para los alumnos de primaria y otros para los de secundaria. En cualquier caso, allí donde la provisión escolar es totalmente comprensiva, la formación inicial docente también lo es y, por consiguiente, todos los docentes se forman bajo un programa equivalente independientemente de cuál sea la disciplina académica en la que se especialicen o el grupo de edad con el que terminen trabajando. Lógicamente, la carrera profesional es igualmente única para todos los docentes. En cambio, en los países donde existe una provisión segregada porque la educación primaria y la secundaria no se imparten en una misma institución o porque la escuela secundaria obligatoria ofrece currícula distintos en centros igualmente diferentes, la formación inicial acostumbra a estar igualmente segregada y los docentes de primaria se forman con programas distintos de los de secundaria, incluso con duraciones diferentes. Obviamente, la carrera profesional y los emolumentos son igualmente distintos.

Más en los sistemas segregados, pero igualmente también en los comprensivos es posible encontrar la coexistencia de dos tradiciones distintas en cuanto a lo que se espera de la práctica de un profesional de la docencia. Con frecuencia, dentro de un mismo país parecen coexistir dos tradiciones conceptuales distintas. Por una parte, está la tradición normalista, fuertemente apegada a la escuela primaria y, por otra parte, está la tradición académica, más vinculada a la enseñanza secundaria.

La tradición de formación normalista (Bucherberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000) sigue perviviendo en la capacitación de docentes de escuela primaria en aquellos países que no tienen sistemas comprensivos o que todavía cuentan con escuelas normales de formación docente que forman parte del nivel secundario y no del terciario. El currículum se orienta a la capacitación profesional a través de prácticas de enseñanza supervisadas, cursos de pedagogía y didáctica de las materias a impartir. Por otro lado, este tipo de programa carece de contenidos sobre teorías educativas o sobre conocimientos académicos y

científicos sobre la educación. Este modelo de formación docente se basa, por tanto, en la adquisición de habilidades básicas, a través de la práctica. Su ventaja radica en el hecho de que proporciona una serie de rutinas a los profesores, lo que les permite dominar aspectos específicos de las prácticas de enseñanza, otorgándoles soluciones a ciertos problemas bien definidos que pueden enfrentar en las aulas. Aunque en la mayoría de los países desarrollados la formación inicial de los docentes de la escuela primaria se ha transferido a instituciones terciarias, la tradición normalista todavía ejerce una gran influencia sobre temas como la cultura docente y las concepciones acerca de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, así como sobre la importancia que se asigna a los cursos de didáctica y la práctica docente.

Junto a este modelo normalista existe una segunda tradición en la formación inicial que podría considerarse académica, generalmente asociada a la formación de los docentes de secundaria inferior y superior, quienes tradicionalmente se preparaban para ejercer en las facultades universitarias prácticamente con total ausencia de contenidos profesionales y la atención puesta en los contenidos. Se le da poca importancia a la teoría y metodología educativa y la práctica docente. En lugar de estar especializados en habilidades pedagógicas específicas, en esta tradición los docentes son especialistas en asignaturas en un pequeño número de disciplinas académicas. Su identidad profesional está fuertemente definida por la disciplina en la que se especializan.

Las tensiones entre estas distintas tradiciones se han traducido en dos modelos de formación inicial distintos: el concurrente y el consecutivo. En el modelo concurrente, las materias académicas se estudian junto con las materias profesionales durante toda la duración del programa, como ocurre, por ejemplo, en los Bachilleres o Diplomaturas en Educación. Este modelo es el más común en el caso de la formación de docentes de primaria, con las notables excepciones de Francia y Alemania. En la mayor parte de países desarrollados donde impera una provisión escolar comprensiva, los docentes de secundaria también se preparan en programas de naturaleza concurrente.

Este tipo de programa tiene varios beneficios: en particular, permite una experiencia de aprendizaje más integrada, ya que la capacitación pedagógica y la capacitación en la materia (conocimiento del contenido) tienen lugar al mismo tiempo. Sin embargo, este tipo de

programas también pueden tener desventajas: son, notablemente, menos flexibles que los modelos consecutivos, ya que los estudiantes deben decidir si desean convertirse en docentes en una etapa muy temprana de sus estudios universitarios. Si solo se puede acceder a la formación inicial a través de programas concurrentes, las personas que han completado ya estudios universitarios previamente pueden toparse con dificultades para acceder a ellos.

Por el contrario, en el modelo consecutivo los cursos en materias profesionalizadoras son accesibles después de haber completado previamente otro grado en una disciplina académica que se imparta en las escuelas, de modo que los futuros docentes se forman primero en una disciplina y, solo después, como docentes de esa misma disciplina a través de una capacitación pedagógica. Este modelo es más común para los docentes de secundaria que para los docentes de primaria. Los programas iniciales de formación docente basados en este modelo están presentes en Dinamarca, Francia, Noruega y España.

La principal ventaja del modelo consecutivo radica en el hecho de que permite una entrada flexible en la formación docente. De hecho, dado que los aspirantes a docentes ya tienen un título previo, pueden reconvertirse más fácilmente, si cambian de interés o las perspectivas de trabajo. Esta flexibilidad también permite atender mejor a los cambios en las necesidades de perfiles docentes. Además, es importante reconocer que en algunas asignaturas es esencial que el docente tenga una experiencia sólida en la materia, experiencia que a veces solo se puede lograr gracias a estudios previos en ese campo específico. El aspecto negativo de este programa inicial de formación docente es que los docentes formados a través del modelo consecutivo pueden tener menores competencias en técnicas de aprendizaje y en pedagogía en general. Dado que tienen estudios en dos ciclos diferentes, donde aprendieron dos aspectos diferentes de la profesión docente, su proceso de aprendizaje está fragmentado, en lugar de integrado. En la mayoría de los países desarrollados, la formación inicial del profesorado para las escuelas secundarias es consecutiva, lo que significa que su identidad profesional, a diferencia del profesor de escuela primaria, no se basa en la pedagogía, sino en la materia en la que se especializan.

Tanto los modelos consecutivos como los concurrentes pueden coexistir dentro de un mismo sistema, como sucede en multitud de países (Austria, Australia, República Checa, Inglaterra, Finlandia, Irlanda, Israel, Países Bajos, Irlanda del Norte, Escocia, República Eslovaca, Suecia y Gales). Por un lado, tener varias vías y programas de formación inicial permite atraer a la profesión perfiles diferentes de docentes potenciales, lo cual es particularmente importante en los países que se enfrentan a un problema de escasez de docentes. De hecho, los programas concurrentes atraen a estudiantes que se sienten fuertemente inclinados de buen principio a convertirse en docentes, mientras que los programas consecutivos permiten la incorporación de aspirantes que tienen un recorrido académico previo.

3. El impacto de la calidad de la formación inicial

Desde hace por lo menos más de veinte años existen evidencias empíricas acerca de la relación entre la formación docente y la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Ingersoll, Merrill & May, 2014). Esta evidencia demuestra, en particular, que la formación continua desempeña un papel importante en el cambio de los métodos de los docentes y que estos cambios tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos (Borko & Putnam, 1995). De modo parecido, también se ha podido acreditar que, comparativamente, allí donde se invierte más en el desarrollo profesional docente es donde los alumnos obtienen mejores resultados en lectura y matemáticas, incluso controlando variables críticas como su extracción sociocultural, los niveles de pobreza o el idioma (Darling-Hammond *et al.*, 2009).

Sin embargo, establecer vínculos entre la formación inicial docente y los resultados de los alumnos es bastante más complejo. En una revisión de 57 informes de investigación empírica sobre la formación docente en Estados Unidos (Wilson & Floden, 2003) se puso de manifiesto una conexión positiva entre la preparación de los docentes en términos de su conocimiento de la materia y el rendimiento de sus alumnos, pero el mismo estudio reconocía que, para mejorar, no bastaría con añadir más conocimiento de las disciplinas sino que sería imprescindible, más allá de un dintel básico, añadir competencias estrictamente

profesionales. Multitud de estudios apoyan esta perspectiva (Wayne & Youngs, 2003; Wenglinsky, 2002), incluso desde una perspectiva econométrica (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006; Wayne & Youngs, 2003).

Pero que se pueda establecer este vínculo entre volumen de formación e impacto sobre la calidad profesional, no significa necesariamente que los mecanismos y programas actuales sean eficaces o relevantes. La diversidad de modalidades hace prácticamente imposible llegar a conclusiones generales, pero sí es posible tomar como indicador de esta relevancia la opinión de los docentes noveles.

4. La evaluación de la relevancia de la formación recibida

Una manera de aproximarse a la medición de la relevancia de la formación inicial recibida consiste en solicitar la opinión de los propios profesionales de la docencia. Sobre esta cuestión apenas existen datos comparativos, pero el estudio TALIS 2013 (OECD, 2014) ofrece algunos indicadores de interés, centrados en la experiencia de los docentes de educación secundaria obligatoria.

En términos generales se podría decir que entre los docentes con menos de tres años de experiencia en las aulas (que representan aproximadamente el 10% del total), apenas la mitad se considera muy bien preparado en los contenidos a impartir, solo el 32% en la pedagogía de esos contenidos y un 34% en cómo afrontar la práctica docente en el aula. Visto desde otra perspectiva, entorno al 9% de los docentes noveles se considera nada o apenas preparado en los contenidos a impartir, un 18% en las correspondientes didácticas y un 19% en la práctica docente en el aula. Son cifras realmente preocupantes porque sugieren, solo tomando la última, que casi el 20% de los docentes noveles considera que su experiencia real de trabajo en el aula fue casi inexistente antes de incorporarse a su primer trabajo.

Cuando se compara esta autoevaluación de los docentes noveles con la que hacen de sí mismos los docentes con más de quince años de experiencia, los resultados demuestran que en la mayoría de los países el dominio de la práctica docente en el aula se acrecienta, como es lógico, con la experiencia (Kini & Podolsky, 2016). Pero también existen

países donde las diferencias entre docentes noveles y experimentados en este dominio son, sorprendentemente, apenas imperceptibles. Es el caso de Francia o Japón, donde las diferencias entre uno y otro grupo son, respectivamente, de 4 y 7 puntos porcentuales; pero, aún es más significativo el caso de Finlandia y de Corea del Sur donde no existen diferencias significativas entre estos dos grupos. Evidentemente, estas inexistentes diferencias sugieren que en estos países el componente profesionalizador, es decir, las oportunidades de practicar en contextos reales de aula y el acompañamiento recibido durante los primeros años, generan la suficiente confianza y experiencia en los docentes noveles.

Está claro que la cuestión de cómo mejorar la articulación entre la formación inicial docente y las necesidades del sistema, singularmente a la luz de los cambios sociales y el impacto que tienen, en particular, en la adolescencia, debería requerir mayor atención.

5. El reto de una mayor profesionalización

No es extraño que en algunos países se han alzado voces que critican la orientación, los contenidos y la duración de la formación inicial, la que configura por excelencia la identidad profesional docente y, por consiguiente, en más de un sentido se encuentra en la raíz de la cuestión. Estas críticas apuntan a tres frentes diferentes: el primero, cómo conseguir que la profesión docente atraiga a los jóvenes más cualificados académicamente; el segundo, la relevancia práctica de la formación actual para resolver los retos docentes reales en el aula; y el tercero, la excesiva confianza en el poder de las teorías para orientar la práctica profesional. Por ello, ya hace tiempo que se plantea la necesidad de reconsiderar los modelos de formación inicial, singularmente en tres líneas simultáneas: que sea mucho más selectiva, que otorgue un papel mayor en la evidencia empírica como fuente de conocimiento para la toma de decisiones docentes en el ejercicio de la práctica profesional y, finalmente, que aumente el carácter profesionalizador de la formación inicial, desplazando el *locus* de la formación de las facultades universitarias a los propios centros escolares (Davies *et al.*, 2012; Kraft & Papay, 2013), transformando esta formación inicial en una formación verdaderamente dual, en el sentido que este término tiene en el ámbito profesionalizador.

El hecho de que la formación inicial sea una responsabilidad de las universidades implica, necesariamente, una gran autonomía de los centros de formación con respecto a las necesidades de las políticas educativas. Esta autonomía, que protege las instituciones de los vaivenes externos, parece que hoy sea contestada: muchos países alzan la voz contra una formación que es considerada excesivamente teórica, que no presta suficiente atención a las necesidades reales del trabajo docente y que, entre otras cosas, desprecia el valor de los resultados de los alumnos como medida de calidad del sistema (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Se insta igualmente a ofrecer fórmulas formativas mucho más centradas en el acompañamiento en el puesto de trabajo, en la que el componente teórico debe seguir los desafíos reales.

Para responder a este desafío, en los últimos veinte años se han ido generando políticas que exploran caminos alternativos para promover una formación inicial mejor conectada con la realidad profesional de las aulas. En primer lugar, se han promovido a escala nacional marcos de estándares profesionales con el objetivo de conseguir regular mejor, de forma indirecta, los contenidos de la formación inicial respetando la autonomía de las universidades, pero generando mecanismos de certificación o habilitación profesional externos a ellas. En segundo lugar, se han ido introduciendo períodos significativos de inducción o de práctica clínica como requisito previo a la certificación o habilitación, mejorando así la experiencia real de los futuros docentes. Finalmente, y quizás esto sea lo más sorprendente, se ha abierto la vía a la exploración de itinerarios o mecanismos alternativos de formación. Estas tres grandes orientaciones políticas se exploran a continuación.

5.1. Hacia marcos nacionales de estándares profesionales

Desde la década de 1960, las nuevas concepciones pedagógicas y las reformas educativas orientadas al establecimiento de modelos comprensivos de escolaridad, han venido urgiendo la necesidad de poner en tela de juicio las dos tradiciones predominantes y avanzar hacia modelos de formación inicial profesionalizadores que respondan mejor tanto a los cambios en los perfiles de los alumnos como a las

nuevas necesidades sociales y económicas (Furlong, 2008). Bajo estos modelos se concede mucha importancia al conocimiento profesional integral basado en la investigación educativa con el objetivo de transmitir un amplio repertorio de prácticas docentes empíricamente validadas. Los elementos que componen esta formación docente son los estudios pedagógicos, la investigación educativa, la capacidad profesional de resolución de problemas y un código de ética profesional, con el objetivo de formar profesores que sean autónomos, con un fuerte sentido crítico y competencias profesionales que les permitan afrontar todo tipo de retos y problemáticas en el aula y tomar decisiones basadas en su juicio y capacidad profesional. El elemento principal que define este modelo es el lugar que se brinda a los docentes en el proceso de mejora de la calidad de la educación: los docentes son tratados como profesionales, expertos en su campo y poseedores de un conjunto de competencias y de herramientas que son la base de su experiencia profesional. Se perciben como tomadores de decisiones, capaces de identificar problemas y necesidades específicas de la escuela. Pueden proponer posibles soluciones y evaluar su operatividad, para lo cual es importante tener una mirada crítica sobre su propia acción. También son considerados profesionales responsables, capaces de estar a cargo de la mejora de sus propias competencias. Mientras que en los modelos tradicionales se dio mucha importancia a las habilidades individuales de los docentes, los nuevos modelos de formación docente se centran más en el trabajo colaborativo, para aumentar la sinergia y lograr mejores resultados.

La progresiva introducción de este nuevo modelo se ha realizado, fundamentalmente, a través de la definición de estándares y marcos de competencias profesionales (Cooper & Jasman, 2002). Consecuencia de todo ello han sido requisitos de ingreso más estrictos para la formación inicial docente, con una duración prolongada, cambios sustanciales en los contenidos, con una mayor presencia de la investigación pedagógica, y con la transferencia de su responsabilidad a las universidades (Bucherberger *et al.*, 2000). Es particularmente interesante ver que tales cambios en la política de formación docente son observables en muchos países desarrollados. Alemania, Inglaterra y Gales pusieron en práctica reformas en esta línea ya en la década de 1970, lo mismo que España. El nacimiento de los Institutos Universita-

rios de Formación Docente en Francia en 1991, luego suprimidos y su actividad transferida a las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación en 2013, también podría interpretarse en este mismo sentido (Lapostolle & Chevaillier, 2008). Otros países que han reformado su sistema de formación docente hacia una mayor profesionalización han sido Finlandia y Portugal.

5.2. La creciente importancia de inducción o formación clínica

Como se ha dicho con frecuencia, si se integra un buen docente en un mal sistema, el sistema siempre acaba por ganar la partida. La prioridad deben ser no sólo los mecanismos de selección y de acceso, sino fundamentalmente el acompañamiento y el *coaching* durante el período inicial de ejercicio profesional. Incluso los países que imparten una formación inicial sólida reconocen que hoy hay mucho más apoyo y formación, singularmente en la enseñanza secundaria. Las investigaciones coinciden en señalar que, durante los primeros años ante una clase, los profesores se encuentran con los mismos problemas: conducir la clase, administrar las diferencias entre los alumnos, evaluar su trabajo, motivarlos, interactuar con los colegas y comunicarse con las familias (Kidd, Brown & Fitzallen, 2015; Zembytska, 2016).

Algunos países como Suiza, Japón y Estados Unidos han decidido crear, precisamente, programas especiales de inducción a la docencia, también denominados de formación clínica. En Japón, el primer año de enseñanza incluye alrededor de noventa días de formación intensiva subvencionada dentro y fuera del medio escolar. Se confía cada nuevo profesor a un colega experto y ambos se benefician de una reducción de la carga de trabajo con el fin de poder colaborar eficazmente a lo largo del año. En Suiza, casi todas las escuelas disponen de programas de iniciación práctica que los nuevos profesores deben superar para obtener los certificados. En Estados Unidos, como resultado de un acuerdo entre los sindicatos y las autoridades educativas de algunos distritos, se han puesto en práctica medidas similares, aunque con la intervención de los sindicatos, para identificar aquellos candidatos que pueden ser profesores eficaces y los que corren el riesgo de

no serlo, y descartar los segundos, orientándolos hacia otras posibilidades, antes de que sean nombrados. Los nuevos profesores recurren también a este dispositivo para decidir si esta profesión es la que realmente les conviene. En suma, la inserción ha dejado de ser un problema exclusivo de la persona recién llegada para convertirse en una preocupación política de los gobiernos y también de los sindicatos (R. Ingersoll, Merrill & May, 2016).

5.3. Experimentando con modelos alternativos de formación

Finalmente, es posible observar el surgimiento de otro modelo reciente en la formación docente, denominado modelo de competencia mínima de la formación docente. Este modelo contrasta fuertemente tanto con el modelo tradicional como con el profesionalizador. Se originó fundamentalmente en el Reino Unido y en Estados Unidos para facilitar el acceso a la profesión docente en momentos de gran demanda, particularmente en determinadas disciplinas o áreas de conocimiento, y, al mismo tiempo, para fomentar una capacitación mucho más centrada en la práctica. Hoy en día, es posible encontrar estas vías alternativas en la mayoría de los países desarrollados.

Lo que es particularmente interesante en este modelo es que no se enfatiza el contenido de la formación que deben recibir los futuros docentes, sino más bien en cómo acreditar si se cuenta con las competencias profesionales requeridas, se haya o no pasado por una formación específica. Mientras que tradicionalmente las instituciones certifican que el futuro docente ha completado con éxito todos los módulos, aquí los programas tienen por objetivo certificar si un determinado individuo posee las competencias requeridas para ejercer como docente, independientemente de cómo o dónde las haya adquirido.

Hay varias características que definen este modelo: se trata de programas cortos y la formación es de carácter eminentemente práctico. Además, se le da poca prioridad a la teoría y a la investigación educativa o a las bases científicas de la docencia. En esencia, se trata de conseguir candidatos que a) tengan un buen dominio de un área de conocimientos; y b) quieran ejercer como docentes profesionales. Estos programas

son, en realidad, muy heterogéneos y pueden tener objetivos muy distintos, desde una certificación de emergencia para cubrir plazas inmediatamente hasta programas que preparan a personas cuya experiencia de vida los haría docentes adecuados. Lo que está en juego en este modelo de formación docente es la selección de los aspirantes y la certificación de sus competencias previamente adquiridas.

El desafío de estos programas consiste en ofrecer cualificaciones equivalentes a los docentes que ingresan a la profesión a través de estas formas alternativas que las que obtienen quienes se forman en programas ordinarios. Esto es necesario ya que, de lo contrario, habría un riesgo de que estos docentes no fueran de calidad equivalente a la de quienes provienen de los programas tradicionales. Tener esa garantía es particularmente importante en países donde las decisiones sobre la contratación de docentes se toman a nivel local (escuela o municipio). En los Estados Unidos, por ejemplo, 47 estados cuentan al menos con un programa alternativo y aproximadamente una quinta parte de los docentes en este país provienen de estos programas.

Su heterogeneidad también radica en el hecho de que buscan atraer tipos de candidatos muy diferentes. Australia, por ejemplo, desarrolló un programa específico, denominado Programa de Cambio de Carrera, para atraer profesionales muy calificados (ingenieros, científicos, matemáticos) hacia la docencia. Es la universidad la que otorga la correspondiente certificación tras un breve curso de verano y un programa de inducción. El programa cuenta, además, con incentivos salariales, ya que los candidatos perciben emolumentos ya durante el período de inducción.

Otro caso interesante es el de los Países Bajos, donde las propias escuelas son responsables de su suministro de docentes. En el año 2000 se puso en marcha un sistema más abierto y diverso para la oferta de docentes. Este mercado de docentes se ha desarrollado a través de la introducción de diferentes rutas hacia la enseñanza, con la prioridad de dirigirse a grupos que normalmente no considerarían el ingreso a la profesión como una posibilidad.

En Inglaterra, la exigua Agencia de Formación y Capacitación Docente (TDA, por sus siglas en inglés) llegó a ofrecer hasta 32 rutas diferentes para el acceso la profesión, incluyendo, además de las rutas

tradicionales basadas en la universidad, las vías basadas en el empleo y en la escuela; es decir, convertirse en aprendiz (con contrato) si una escuela dispone de plazas para ello, para luego someterse a un proceso de certificación de competencias. La particularidad de este sistema es que las escuelas tienen una participación en la capacitación de nuevos docentes. De hecho, las instituciones de educación superior que deseen involucrarse en programas alternativos establecen una asociación con las escuelas. Actualmente, el principio básico de funcionamiento de la capacitación docente que se sigue en Inglaterra es que para ejercer como docente hay que tener el Estatuto de Docente Cualificado (QTS, en inglés), un certificado que se puede conseguir por múltiples vías: en la universidad o directamente en los centros escolares, en el marco de un programa de cualificación. Esta última es, hoy por hoy, la opción mayoritaria y la defendida por el gobierno.

Pero este tipo de programas desafía la naturaleza misma de la formación inicial de docentes y plantea numerosos problemas. Sus críticos argumentan que socavan los esfuerzos que se han hecho para profesionalizar la docencia: para ellos, los docentes cualificados a través de estas vías carecen de los fundamentos científicos necesarios para poder encarar los retos profesionales con una base suficiente. Lo cierto que el desarrollo de tales programas puede parecer paradójico: en un momento en que el trabajo de enseñar es cada vez más complejo, permite que personas con muy poca preparación formal lo desempeñen. Este es el escenario del debate urgido por iniciativas como *Teach for America* que desde el año 1990 viene seleccionando y formando jóvenes graduados universitarios de cualquier especialidad que se comprometen durante uno o dos años de su vida a ejercer la docencia en escuelas de contextos particularmente desventajados. La voz de alarma se ha dado cuando un número importante de evaluaciones independientes han demostrado que su efectividad es equivalente, sino mayor, que la de los docentes experimentados y formados en los modelos clásicos de las facultades de educación. Además, su tasa de deserción es más baja que la de los docentes certificados a través de los programas tradicionales de formación docente y, según muestran distintas investigaciones, genera docentes más efectivos que los programas tradicionales (Xu, Hannaway & Taylor, 2011), especialmente en matemáticas y ciencias (Glazerman, Mayer & Decker, 2006).

El debate gira en torno a tres claves fundamentales. La primera es la selección: a diferencia de los estudiantes de educación, estos graduados son seleccionados por la organización en base a una serie de características de personalidad y, al mismo tiempo, de compromiso personal con la igualdad de oportunidades. Se trata de un proceso extremadamente competitivo: en 2017 de 35.000 candidatos sólo se retiraron 4.000. ¿Deberían las facultades de educación reducir el número de plazas para ser más selectivas? La segunda clave es la motivación: aunque en los inicios se trataba de un programa voluntario, hoy en día se ofrece un salario competitivo (en torno a los 35.000 euros) para un recién titulado, más el prestigio añadido de poder colocar en el curriculum vitae de un futuro abogado, ingeniero o economista el hecho de haber comprometido uno o dos años de su vida a esta tarea docente. ¿Cómo es que, en un contexto de desvalorización de la profesión docente, jóvenes graduados de Harvard, Yale, Columbia o Stanford están convencidos que el ejercicio docente enriquece su curriculum? La tercera clave es, de hecho, la más controvertida y tiene que ver con la configuración de la formación. El principio de organizaciones como *Teach for America* es bien simple: la preparación para la docencia es una formación profesional que sólo es efectiva y eficiente si se ofrece como un programa dual: poca teoría y mucha práctica supervisada. En los cursos de verano de formación inicial, sólo se dedican dos horas al día a la formación teórica; el resto, seis horas más, son prácticas tutorizadas en diversas modalidades con alumnos reales. Más una supervisión constante, diaria al principio, cuando se trabaja en las escuelas. Hoy en día, el programa se ha extendido a otros países como Australia, Alemania, Inglaterra o España.

Conclusiones: el futuro de la formación inicial

En menos de cincuenta años la formación inicial del profesorado ha dado pasos de gigante en los países desarrollados. Ha dejado de ser una preparación muy básica, equiparada a la enseñanza secundaria, para convertirse en una carrera universitaria. Y su duración se ha alargado hasta aproximadamente cuatro años por término medio. Todo esto ha reportado innumerables ventajas: la solidez de los fundamentos teóricos, la mejora del estatuto de la profesión,

tanto en aspectos académicos como salariales, y una mayor independencia con respecto a las autoridades públicas, gracias a la autonomía universitaria de la que gozan en todo el mundo desarrollado las facultades de educación. Pero empieza a haber indicios de la necesidad de revisar este modelo y, a decir de algunos, de despedirse de una vez por todas de él.

Varias razones han confluído para generar esta crisis de modelo. La primera es el conjunto de dificultades con las que topa cualquier intento de evaluación de las facultades de educación que no se reduzca a la aplicación de criterios centrados en la actividad científica de los formadores. Pero la conexión entre esta actividad y la calidad de los docentes egresados no es clara. La ausencia de mecanismos estandarizados de evaluación de los docentes, particularmente de los que se encuentran en el período inicial de ejercicio, se traduce inevitablemente en pocas oportunidades para evaluar la calidad de su formación inicial o, cuando menos, de su adecuación a las necesidades del ejercicio profesional docente en la actualidad. Por ejemplo, tomando como indicador el uso de las tecnologías algunas voces han denunciado que en países donde las expectativas políticas y sociales en este ámbito son muy elevadas, como los países nórdicos, estas mismas tecnologías ocupan un lugar periférico, casi anecdótico, en la formación inicial del profesorado. Y la cuestión es entonces, cómo intervenir para cambiar este escenario cuando, como es sabido, las facultades de educación son absolutamente autónomas.

La segunda razón es la creciente desazón que parece apoderarse de los docentes recién titulados y que se traduce en tasas de deserción extremadamente elevadas. En Estados Unidos, un 30% de los nuevos profesores dejan la profesión a los tres años de haberse estrenado y la mitad lo abandonará durante los primeros cinco años (Henry, Bastian & Fortner, 2011). Estas pérdidas reflejan indudablemente la existencia de un abismo entre las expectativas de los titulados, alimentadas en las facultades de educación y la realidad del ejercicio profesional.

Por último, y esto es lo más sorprendente, algunas iniciativas parecen haber puesto en tela de juicio la relevancia, la duración e incluso el coste de los programas tradicionales de formación inicial del profesorado. ¿Cómo es posible que estudiantes universitarios a los que se imparte un curso de verano sobre docencia tan sólo durante

cinco semanas consigan que sus alumnos alcancen como mínimo los mismos resultados que profesores experimentados que superaron con éxito una formación inicial universitaria de una duración media de cuatro años? ¿Puede una menor formación de los docentes traducirse en mejores resultados de los alumnos?

Inevitablemente, que se llegue a formular preguntas como éstas ya sugiere que se está atravesando por un período de crisis. La cuestión más importante de todas es cómo sería la formación inicial si pudiera ser diseñada *ex novo* partiendo de las evidencias existentes. Muy probablemente se llegaría a la conclusión de que, para empezar, hay que cambiar el *locus* de la formación. De modo parecido a como está ocurriendo en el territorio de la formación continuada, donde se ha demostrado que el impacto de la formación recibida en el propio centro donde se ejerce es mucho mayor que cuando la formación tiene lugar lejos del aula de referencia del docente, es muy probable que el lugar por excelencia de la formación inicial sea el mismo centro escolar, con el apoyo de la formación universitaria.

Esta reflexión se puede expresar de otra forma en base a dos características que una formación inicial más relevante debería tener: que se lleve a cabo como un aprendizaje profesionalizador y desde una modalidad dual.

Pueden hacerse muchas consideraciones acerca de la identidad profesional del docente, pero como cualquier otra profesión cualificada se puede beneficiar mucho de una formación orientada al aprendizaje profesionalizador. Como tal, los candidatos a devenir profesionales, con una cualificación universitaria previa en cualquier disciplina, deberían tener una plaza de aprendiz, con el correspondiente contrato y remuneración, en un centro escolar y quedar bajo la supervisión de un docente formador (o de varios de ellos) durante un período de tiempo sustancial, probablemente no inferior a un curso académico e idealmente de dos.

La segunda característica es que sea dual, es decir, que, a semejanza de cualquier otro aprendizaje profesional, tenga lugar fundamentalmente en el lugar de trabajo, pero con la referencia constante de un centro de formación. De este modo, las competencias profesionales que se desarrollan junto a un docente experimentado pueden ser ta-

mizadas, antes o después, por un análisis basado en las evidencias de la investigación educativa, además de consideraciones igualmente relevantes de tipo ético o profesional.

Resulta difícil, a estas alturas, imaginar que las universidades cedan parte de su actual responsabilidad a los propios centros escolares por múltiples razones, incluyendo las financieras. Políticamente sería muy complejo para cualquier gobierno deshacer el modelo prevalente y construir otro, con la más que probable desviación de recursos desde las universidades hacia los centros escolares. Y esto explica por qué en muchos países se ha optado por estrategias menos radicales, pero que terminan modificando progresivamente el panorama de la formación inicial. Estas estrategias, no necesariamente excluyentes, son fundamentalmente tres:

- Generar un marco nacional de competencias profesionales docentes y transferir la responsabilidad de la certificación o habilitación docente a una agencia externa a las universidades, como ocurre por ejemplo en Inglaterra. Con esto se consigue orientar indirectamente los programas de formación universitarios, sin afectar su autonomía. Y, al mismo tiempo, se abre el espacio para otros itinerarios de cualificación que permitan acceder a la certificación docente sin necesidad de realizar, de nuevo, estudios universitarios -por ejemplo, a través de un programa de formación en centros escolares. Ni que decir tiene que el proceso de elaboración del marco nacional de competencias tiene que contar con todos los actores, incluyendo sindicatos u organizaciones profesionales, las administraciones públicas y las universidades.
- Introducir un período de inducción o de formación clínica supervisada en centros escolares como requisito previo a la certificación, como sucede, por ejemplo, en Shanghai o en Singapur. De este modo, se consigue completar la formación obtenida en programas universitarios con un ejercicio profesional evaluado externamente por docentes cualificados para hacerlo. La certificación o habilitación para el ejercicio profesional tendría como requisito previo esta formación clínica para los candidatos que provengan directamente de programas de formación inicial universitarios.

- Promover, como se ha hecho en los Países Bajos o en Inglaterra, la existencia de itinerarios de habilitación alternativos, siempre tomando como referencia el marco competencial. Esto permite, por ejemplo, que profesionales titulados universitarios con experiencia laboral en otros ámbitos puedan acogerse a programas de aprendizaje en centros escolares, con supervisión universitaria, para poder llegar a ser certificados y habilitados como docentes.
- Muy probablemente no existe todavía el itinerario de formación inicial docente universalmente perfecto. Pero lo que parece claro es que el paisaje está en transformación en multitud de países. En esta transformación, desde una perspectiva política es muy importante tener en cuenta que lo que debe primar es el interés de los alumnos, por encima de cualesquiera otras consideraciones.

Referencias

Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*.

Bucherberger, F., Campos, B., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in Europe: high quality teacher education for high quality education and training.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41.

Cooper, M., & Jasman, A. M. (2002). Facing up to the fading face of the university: The nature and quality of school-university partnerships. *Australasian Association for Research in Education Conference*.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66.

Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council, 12.*

Davies, L., Anderson, M., Deans, J., Dinham, S., Griffin, P., Kameniar, B., ... Tyler, D. (2012). Masterly preparation: embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education programme. *Journal of Education for Teaching, 39*, pp. 93–106.

Furlong, J. (2008). Making teaching a 21st century profession: Tony Blair's big prize. *Oxford Review of Education.*

Glazerman, S., Mayer, D., & Decker, P. (2006). Alternative routes to teaching: The impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management, 25*, pp. 75–96.

Gundlach, H. (2018). What initial teacher educators can do to reduce early career teacher attrition. *Idiom, 54.*

Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, K. C. (2011). Stayers and Leavers. *Educational Researcher, 40*, pp. 271–280.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 81*, pp. 201–233.

Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Consortium for Policy Research in Education. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.

Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out? *Educational Leadership*, 73.

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Teacher Quality Systems in Top Performing Countries. National Center on Education and the Economy*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. (2015). Beginning Teachers' Perception of Their Induction into the Teaching Profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40.

Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? Learning Policy Institute*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2013). Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36, pp. 476–500.

Lapostolle, G., & Chevaillier, T. (2008). Between Necessity and Constraints: The Reform of Teacher Training in France (1990–2007). *Higher Education in Europe*, 33, pp. 457–470.

Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective. OECD Publishing*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing*. Paris: OECD Publishing.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 42, pp. 123–149.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1–23.

Symeonidis, V. (2015). The status of teachers and the teaching profession. *Education International Research Institute: Belgium*.

Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73, pp. 89–122.

Weiner, G. (2002). Uniquely Similar or Similarly Unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13, pp. 273–288.

Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10.

Wilson, S. M., & Floden, R. E. (2003). *Creating Effective Teachers: Concise Answers for Hard Questions. An Addendum to the Report "Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations."* AACTE Publications. Washington, DC: AACTE Publications.

Xu, Z., Hannaway, J., & Taylor, C. (2011). Making a difference? The effects of Teach for America in high school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30, pp. 447–469.

Zembytska, M. (2016). Mentoring as the core element of new teacher induction in the USA: Policies and practices. *Comparative Professional Pedagogy*, 6, pp. 67–73.

Bionota

Francesc Pedró

Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe desde 2019. Se desempeñó anteriormente como jefe de políticas educativas en la UNESCO y, previamente, como analista político senior en el Centro para la Investigación y la Innovación Educativas en la OCDE. Fue vicerrector de la Universitat Oberta de Catalunya. Es profesor de políticas públicas de educación en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, en situación de excedencia. Su último libro publicado (2018) lleva por título *Policy Levers for Education 2030. The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation*.

Correo electrónico: f.pedro@unesco.org

2. Gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MEGCU

Gabriela Carla Cuadrado Barreto

RESUMEN

La evaluación de la universidad se encuentra imperante por la función social que cumple esta organización en la sociedad del conocimiento. Se precisa la pregunta ¿Qué estructura requiere tener el modelo para evaluar la gestión del conocimiento de la universidad? La investigación es descriptiva, no experimental, documental en el campo de la administración, presenta el propósito de diseñar el modelo para la evaluación de la gestión del conocimiento de la universidad (MEGCU) basado en el sistema complejo universitario. Los resultados muestran al MEGCU como un sistema complejo abierto que integra las dimensiones de gestión del conocimiento y capital intelectual. Además, se constituye por los criterios de creación, transferencia/ almacenamiento y aplicación/uso del conocimiento, así como también capital humano, capital estructural y capital relacional de la universidad.

Palabras Clave: Evaluación universitaria, gestión del conocimiento, capital intelectual, modelo.

2. University knowledge management: Assessment Model MEGCU

Gabriela Carla Cuadrado Barreto

ABSTRACT

University assessment is urgent because of the social function that this organization fulfills in the knowledge society. The question to ask is: What structure does the model need to have in order to assess the university's knowledge management? The research is descriptive, not experimental, it is documentary in the field of administration, presents the purpose of designing the Model for assessing university knowledge management (MEGCU) based on the complexity of the university system. Results show the MEGCU as an open and complex system that integrates the dimensions of knowledge management and intellectual capital. In addition, it is constituted by the criteria of creation, transfer/storage and application/use of knowledge, as well as human capital, structural capital and relational capital of the university

Keywords: University assessment, knowledge management, model, intellectual capital

2. Gestion du savoir universitaire: modèle d'évaluation MEGCU

Gabriela Carla Cuadrado Barreto

RÉSUMÉ

L'évaluation de l'université est nécessaire en raison de la fonction sociale que remplit cette organisation dans la société du savoir. Il faut se poser la question suivante : quelle structure doit avoir le modèle pour évaluer la gestion du savoir de l'université ? La recherche est descriptive, non expérimentale, elle est documentaire dans le domaine de la gestion, elle présente la nécessité de concevoir le modèle pour l'évaluation de la gestion du savoir universitaire (en espagnol MEGCU) basé sur la complexité du système universitaire. Les résultats montrent le MEGCU comme un système complexe ouvert qui intègre les dimensions de la gestion du savoir et du capital intellectuel. En outre, il est constitué par les critères de création, de transfert et de stockage et d'application/utilisation des connaissances, ainsi que par le capital humain, le capital structurel et capital relationnel de l'université.

Mots-clés: Évaluation universitaire, gestion du savoir, capital intellectuel, modèle.

2. Gestão do conhecimento na universidade: modelo de avaliação MEGCU

Gabriela Carla Cuadrado Barreto

RESUMO

A avaliação da universidade é necessária devido à função social que essa organização executa na sociedade do conhecimento. A questão a se perguntar é a seguinte: Que estrutura o modelo requer para avaliar a gestão do conhecimento da universidade? A pesquisa é descritiva, não experimental, é documentária no campo da administração, ela apresenta a importância de desenhar o modelo para avaliar a gestão do conhecimento da universidade (MEGCU) com base no complexo sistema universitário. Os resultados mostram o MEGCU como um sistema complexo aberto que integra as dimensões da gestão do conhecimento e do capital intelectual. Além disso, o modelo é constituído pelos critérios de criação, transferência / armazenamento e aplicação / uso do conhecimento, bem como pelo capital humano, capital estrutural e capital relacional da universidade.

Palavras-chave: Avaliação universitária, gestão do conhecimento, capital intelectual, modelo.

Introducción

La universidad cumple un papel base para la sociedad, por su aporte a la investigación, a la enseñanza, a la cultura y al desarrollo económico de un país (Rinesi, 2018). Por una parte, la gestión del conocimiento (GC) en la universidad se identifica como un proceso social, continuo y dinámico en el que interaccionan los integrantes organizacionales, el contexto y el conocimiento (Al-zoubi, 2014). Por otra parte, los resultados de conocimiento de la institución universitaria se encuentran reconocidos como capital intelectual (CI) que posee características propias (Secundo, Lombardi & Dumay, 2018). De esta forma, la presente investigación indaga sobre ¿Cómo evaluar en conjunto el proceso de gestión del conocimiento y el capital intelectual de la universidad con el propósito de evidenciar el funcionamiento de la organización universitaria?

Al considerar que un modelo representa fenómenos y situaciones reales para la comprensión del entorno (Robinson, 2010) los modelos creados para la evaluación de la universidad poseen varias intenciones, elementos y resultados. En principio, se encuentran los modelos desarrollados con el propósito de evaluar la GC de la universidad que coinciden en la importancia de los procesos de creación, transferencia, almacenamiento, aplicación y uso de conocimiento en la organización universitaria (Iacoviello, Bruno & Cappiello, 2019; Bejinaru, 2019; Salleh, 2014; Wei-Chong, Yen-Yuen & Chew-Gan, 2014). Otros modelos fueron creados con la intención de reportar el CI de la institución universitaria y coinciden en que los resultados de la universidad se pueden medir por medio de la evaluación del capital humano, capital estructural y capital relacional (Ordorika, 2015; Wang & Zatzick, 2019). Por último, diversas propuestas se han enfocado a relacionar la GC y el CI en la organización universitaria como un conjunto correlacional de indicadores de la organización abierta (Titu, Pop & Titu, 2018).

A partir de una investigación descriptiva, no experimental, documental, en el campo de la administración, se propone el Modelo para la Evaluación de la Gestión del Conocimiento de la Universidad (MEGCU) como un objeto de estudio complejo. Tiene el propósito de indagar las actividades, procesos de gestión específicos que ejecuta y los resultados organizacionales de conocimiento que obtiene la universidad. De esta forma, se considera a la GC como un proceso social continuo y dinámico de gestión organizacional que permite la interacción entre los elementos organizacionales. Al CI como el resultado del proceso de GC obtenido durante un período de tiempo. A la evaluación de la universidad como un proceso organizacional que permite evidenciar lo ocurrido en la institución universitaria. Así, el MEGCU analiza en conjunto a la GC y el CI como parte de la evaluación de la institución y se establece como un aporte de ciencia básica para la planificación universitaria.

Perspectiva metodológica y método de investigación

La investigación se aborda desde la perspectiva metodológica de sistemas complejos (García, 2006; Ostrom, 2015) con el propósito de construir el objeto de estudio complejo denominado MEGCU. El método de investigación es descriptivo, documental desde el campo de la administración, de tipo no experimental, con un diseño transeccional (Creswell, 2014). Finalmente, a partir de una exhaustiva revisión de la literatura desde la teoría administrativa se define a la evaluación universitaria, a la GC y al CI, se muestra la apertura y la complejidad de la organización universitaria, se presenta la necesidad social de la evaluación de la gestión del conocimiento de la universidad ecuatoriana y se plantea el MEGCU con el propósito explicar la realidad organizacional de las instituciones de Educación Superior.

La evaluación de la organización universitaria

La universidad se encuentra en el centro de la sociedad por la creación de conocimiento con características científico tecnológico que aporta a empresas, instituciones sin fines de lucro, entidades de gobierno y a otros tipos de organizaciones. Así, esta institución cumple una función social que incluye actividades de enseñanza, investigación, vinculación con la sociedad, difusión de la cultura y se halla sujeta a la evaluación por medio de instrumentos tanto internacionales, como nacionales con la finalidad de medir su quehacer (Pedro, Leitao & Alves, 2019; Cardoso, Vanegas y Cerecedo 2015).

Al considerar la evaluación institucional como un proceso que permite la unificación de la Educación Superior (Didriksson, 2018), se hace indispensable que el objeto evaluado –organización universitaria– cumpla con la característica de susceptibilidad a la clasificación para, de esta forma, lograr comparaciones entre entidades. En este sentido, la evaluación diagnóstica de la institución universitaria requiere considerar el análisis de los antecedentes como historia pasada, el presente de la organización y las expectativas a futuro que permite la construcción de un contexto de limitaciones y oportunidades (Graffigna, 2014). Además, la universidad se evalúa para medir, entre otras cosas, la gestión, la producción científica y la relevancia de las actividades que desempeña (García, Roca, Navallas, Soriano & Ras, 2016). Así, la indagación de las actividades que ejecuta la universidad se convierte en primordial para explicar los resultados que obtiene esta institución en un tiempo determinado.

Además, los datos recolectados en la evaluación requieren de un análisis crítico en pro de la mejora institucional y así evitar distorsiones derivadas de la variabilidad de los distintos campos de conocimiento que integra la universidad (Ramírez, 2016). De esta forma, los procesos de evaluación benefician a la institución universitaria al facilitar la recopilación de información sobre las actividades que desempeñan los integrantes organizacionales, el análisis adecuado de la información permite conocer las funciones que realiza la institución en su conjunto,

determinar los resultados organizacionales de enseñanza, investigación, vinculación con la sociedad, difusión de la cultura y planear acciones para el desarrollo y la mejora de la universidad.

El proceso de gestión del conocimiento (GC) en la universidad

Los organismos internacionales que promueven el avance de las instituciones de educación superior (IES) reconocen, por una parte, a la GC como una actividad que desarrolla la universidad como parte de sus actividades cotidianas (Henríquez, 2018) y, por otra parte, destacan la importancia de la GC desde la universidad hacia la sociedad por las funciones de enseñanza, investigación, vinculación con la sociedad y difusión de la cultura que desempeña esta organización (Unesco, 2015; Cuadrado y Carrillo, 2016).

La GC considerar como un proceso que se compone de subprocesos particulares como la codificación, el intercambio, la distribución, el almacenamiento y el soporte del conocimiento, el liderazgo, el sistema de recompensas, el reconocimiento, la cultura organizacional, la estructura, las personas, los procesos, la comunicación informal, las tecnologías de información y comunicación (TICS) (Joshi, Chawla & Farooque, 2014; Nielsen & Cappelen, 2014). Al reflexionar alrededor de los procesos particulares de GC se identifica que éstos permiten interrelacionar los elementos organizacionales con los incentivos para la creación y transferencia de conocimiento en la entidad (**véase tabla 1**).

Al meditar que las funciones que realiza la organización universitaria se encuentran soportadas por procesos, se reconoce a la GC como proceso social, continuo y dinámico que permite la coherencia entre la estructura organizacional con la ejecución de las actividades que realizan los miembros de la organización (Konno, Nonaka & Ogilvy, 2014; Meihami & Meihami, 2014). De esta forma, el MEGCU, establecido como un aporte de ciencia básica, integra los procesos particulares de creación, transferencia/almacenamiento y aplicación/uso del conocimiento con el propósito de correlación con los elementos del CI de la universidad.

Los resultados de capital intelectual de la universidad

De la institución universitaria entran y salen productos de conocimiento por lo que se determina como generadora de conocimiento para la sociedad. Además, al cumplir la función de enseñanza se convierte en fuente de capital humano. A su vez, al desempeñar la función de investigación crea, aplica y difunde del conocimiento hacia la sociedad. Asimismo, al interactuar con diferentes sectores de la sociedad se encuentra llamada a preservar, mantener y difundir la cultura de los pueblos (Streck, 2018).

La misión de institución universitaria conlleva el mostrar el resultado organizacional de activos de conocimiento proveniente de los procesos de gestión que realiza, mismos que se denominan CI (Cuadrado, 2015; Etzkowitz, 2017). De esta forma, y a partir de la Teoría de Recursos y Capacidades (TRC), se define al CI como el conjunto de recursos basados en el conocimiento que provocan el desarrollo de productos, servicios y favorecen la creación de valor para la organización (Fronzizi, Fantauzzi, Colasanti & Fiorani, 2019).

El análisis de los activos de conocimiento como elementos del capital se relaciona con las funciones que ejecuta la institución universitaria lo que, a su vez, se encuentra como una actividad prioritaria y constante (véase tabla 2). En concordancia con lo anterior, la evaluación del CI de la organización universitaria se enfoca en los elementos de capital para analizar los resultados de la innovación organizacional desde la perspectiva de la complejidad (Mercado, García y Cernas, 2016). De esta forma, el MEGCU, a su vez, integra al capital humano, capital estructural y capital relacional como elementos del capital intelectual universitario, con el propósito de evaluar los resultados de conocimiento y la comprensión de la diversidad organizacional universitaria con características complejas.

TABLA 1

Procesos particulares de gestión del conocimiento

PROCESOS	ESTUDIOS													
	Abbas et al. (2019)	Abubakar et al. (2017)	Al-Kurdi (2020)	Marchiori & Franco (2019)	Nonaka et al. (2016)	Cuadrado (2017)	Lin (2014)	Clauss & Kesting (2017)	De Silva (2018)	Dragachi et al. (2015)	Ferreira et al (2018)	Gast et al. (2019)	Hajric (2018)	Tongsamsi (2017)
Co-creación									•					
Adquisición conocimientos									•					•
Socialización	•				•					•				
Externalización	•				•					•				
Combinación	•				•			•						
Internalización	•				•									
Creación		•				•					•		•	
Almacenamiento		•				•					•			
Colaboración		•												
Transferencia				•		•				•				
Aplicación		•				•								•
Adquisición		•							•				•	
Aprendizaje		•												
Diseminación		•		•										•
Intercambio			•	•								•	•	
Utilización						•								
Transformación							•				•			
Organización														
Conversión														•
Retención												•		

Fuente: Autoría propia basada en los autores mencionados en el cuadro.

Los resultados del capital intelectual (CI) de la universidad

De la institución universitaria entran y salen productos de conocimiento por lo que se determina como generadora de conocimiento para la sociedad. Además, al cumplir la función de enseñanza se convierte en fuente de capital humano. A su vez, al desempeñar la función de investigación crea, aplica y difunde del conocimiento hacia la sociedad. Asimismo, al interactuar con diferentes sectores de la sociedad se encuentra llamada a preservar, mantener y difundir la cultura de los pueblos (Streck, 2018).

La misión de institución universitaria conlleva el mostrar el resultado organizacional de activos de conocimiento proveniente de los procesos de gestión que realiza, mismos que se denominan CI (Cuadrado, 2015; Etzkowitz, 2017). De esta forma, y a partir de la Teoría de Recursos y Capacidades (TRC), se define al CI como el conjunto de recursos basados en el conocimiento que provocan el desarrollo de productos, servicios y favorecen la creación de valor para la organización (Fronzizi, Fantauzzi, Colasanti & Fiorani, 2019).

El análisis de los activos de conocimiento como elementos del capital se relaciona con las funciones que ejecuta la institución universitaria lo que, a su vez, se encuentra como una actividad prioritaria y constante (véase tabla 2). En concordancia con lo anterior, la evaluación del CI de la organización universitaria se enfoca en los elementos de capital para analizar los resultados de la innovación organizacional desde la perspectiva de la complejidad (Mercado, García y Cernas, 2016). De esta forma, el MEGCU, a su vez, integra al capital humano, capital estructural y capital relacional como elementos del capital intelectual universitario, con el propósito de evaluar los resultados de conocimiento y la comprensión de la diversidad organizacional universitaria con características complejas.

TABLA 2

Elementos del capital intelectual de la organización

		Ramírez et al. (2017)	Nava et al. (2016)	Demuner et al. (2016)	Reisner (2017)	Ordorika (2014)	Ramírez (2016)	Sánchez, et al. (2014)	Iacoviello, et al. (2019)	Mercado, et al. (2014)
EDUCACIÓN FORMAL										
Capital humano	Educación formal									
	Conocimiento proceso investigación	●								
	Innovación y creatividad	●					●	●	●	●
	Capacitación						●			●
	Conocimiento, destrezas y habilidades	●							●	
	Experiencia						●			●
	Infraestructura física						●	●	●	●
	Procesos de enseñanza, investigación y desarrollo	●		●	●					
	Impacto de los procesos				●					
Capital estructural	Estructura organizacional								●	
	Sistemas informáticos			●		●	●	●		●
	Cultura organizacional	●		●			●	●		●
	Estructura organizacional			●				●		
	Propiedad intelectual	●		●		●	●	●		
	Proveedores									
	Estudiantes									
	Relación colaboradores	●	●							
Capital relacional	Relaciones organizacionales		●							
	Vinculación con la colectividad					●	●		●	●
	Reputación	●	●			●		●	●	
	Redes de trabajo	●	●			●	●		●	
	Necesidad social									

Fuente: Autoría propia basada en los autores mencionados en el cuadro.

El Modelo para la Evaluación de la Gestión del Conocimiento de la Universidad (MEGCU)

A partir del análisis teórico exhaustivo, presentado anteriormente, se plantea el MEGCU; a continuación, se detalla cada elemento del modelo propuesto.

El MEGCU integra la GC y el CI como dimensiones de estudio. Por una parte, la GC se compone de los procesos particulares de creación (CC), transferencia/ almacenamiento (TA) y aplicación/ uso (AU) del conocimiento, los que se establecen como criterios de análisis. Además, se enfatiza en que la ejecución de estos procesos particulares aporta a los resultados de conocimiento de la universidad y que el proceso de evaluación institucional de la organización universitaria, como parte de la sociedad del conocimiento, se convierte en imperante. Los procesos particulares de gestión del conocimiento -CC, TA, AU- se conectan entre sí en virtud de los principios de diversidad e interdependencia de los elementos del objeto de estudio complejo.

En principio, la CC reconoce a la organización universitaria como el centro creador de conocimiento para la sociedad. En concordancia con lo anterior, los integrantes de la universidad como los estudiantes, docentes, investigadores, personal administrativo, entre otros, utilizan estrategias, herramientas y métodos para adquisición, interpretación y diseminación del conocimiento como parte de las funciones sustantivas de la entidad (Serenko, 2019). De esta forma, el ejecutar el proceso particular de CC permite que el conocimiento de la universidad se encuentre a disposición de los integrantes de la organización para el desarrollo de las actividades.

Además, la TA sostiene el desarrollo de las funciones de los integrantes de la universidad mediante procedimientos establecidos y el uso de tecnologías de la información para la administración del conocimiento humano codificado (Wei-Chong et al., 2014). Así, la TA promueve y apoya tanto a la creación de nuevos saberes mediante la combinación de los conocimientos ya existentes en la organización, así como a los procesos de creación, aplicación y uso del conocimiento.

Por último, la práctica de compromiso con el conocimiento como conducta organizacional en la institución universitaria promueve el proceso particular AU como un resultado del aprendizaje a partir de la experiencia con el propósito de aportar soluciones innovadoras a los problemas planteados (Nawaz & Gomes, 2014). Por lo tanto, el trabajo en equipo, la apropiación del conocimiento y el compromiso con el conocimiento, como actividades del proceso particular AU, favorecen el desarrollo de la enseñanza, investigación, vinculación y difusión de la cultura que realiza la universidad (véase gráfico 1).

GRÁFICO 1



Fuente: Autoría propia

Por otra parte, los elementos del CI se definen como diversos debido a su sujeción a los principios de identificabilidad y controlabilidad de los activos intangibles, expuestos en las Normas Internacionales de Contabilidad (NIC 38, 2013). Así mismo, el CI de la universidad se compone de elementos como capital humano (CH), capital estructural (CE) y capital relacional (CR), los que se identifican como criterios del MEGCU.

En cuanto al CH, refiere al conocimiento adquirido de manera formal o informal por las personas que integran la organización universitaria –docentes, investigadores, personal administrativo– (Ramírez & Gordillo, 2014). Mientras tanto, el CE al ser exclusivo de la universidad incorpora la infraestructura física, los sistemas informáticos, los procesos, la estructura y cultura de la organización y la propiedad intelectual; lo que facilita el acceso al conocimiento explícito (Demuner, Nava & Ibarra, 2016). Por último, el CR de la institución universitaria refiere al conjunto de relaciones económicas, institucionales y políticas, tanto desplegadas como conservadas, con socios académicos y no académicos (Ramírez & Manzaneque, 2015; Nava, Cernas y Jiménez, 2016).

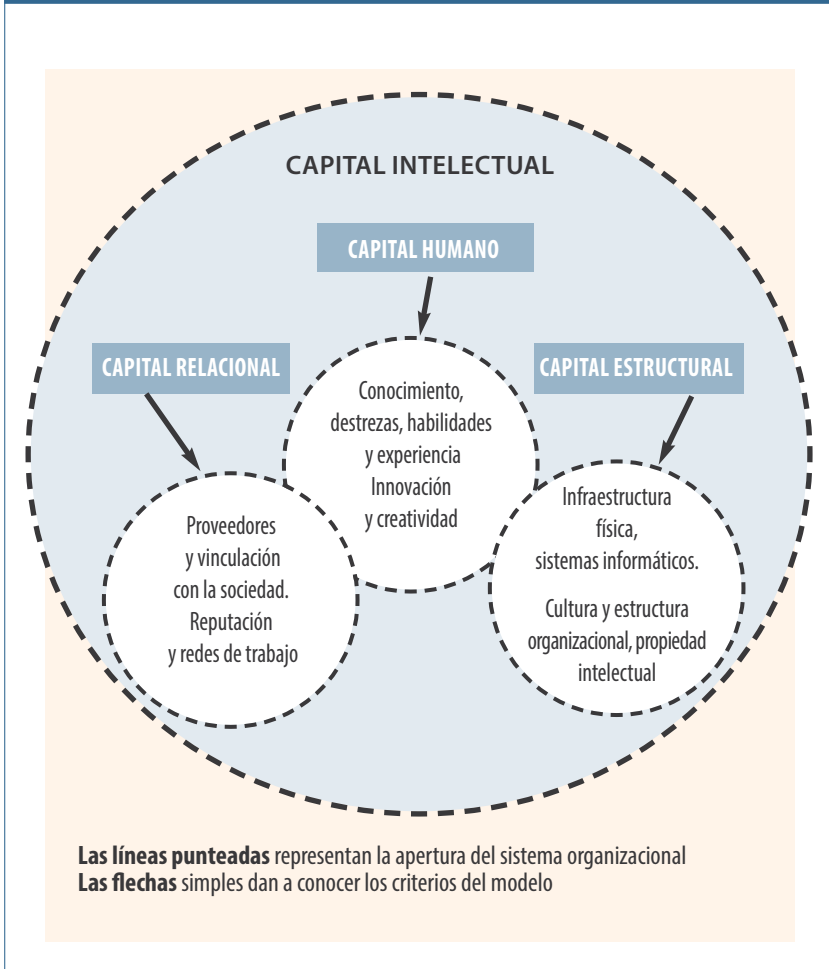
Así, el CH se encuentra compuesto por el conocimiento, las destrezas y habilidades, la experiencia, la innovación y creatividad de los individuos que conforman la universidad para la ejecución de sus actividades. El conjunto de elementos que integran el CE promueve la creación de conocimiento en la universidad al proporcionar acceso a los activos de conocimiento. En concordancia con lo anterior, la colaboración en redes intra e interinstitucional se determina como fundamental para el despliegue de la actividad investigativa, la difusión de los resultados de las indagaciones realizadas, la promoción de la cultura y la movilidad de los copartícipes universitarios se plantean como elementos del CR.

De esta forma, el CH genera conocimiento explícito; el CE permite el acceso de los actores institucionales al activo intelectual; el capital relacional al requerir tanto del CH como del CE para su ejecución interactúa constantemente con ellos mediante la entrega y obtención de conocimiento de las partes interesadas vinculadas con la entidad (véase gráfico 2).

Al considerar a la organización universitaria como un sistema complejo y abierto, cuyos elementos se encuentran en constante interacción, la totalidad de los elementos del modelo propuesto interactúan con el propósito de evaluar las acciones de la institución. Así, el MEGCU integra seis criterios, trece escalas y 80 ítems establecidos con el propósito de mostrar cuantitativamente los resultados del proceso de gestión (véase gráfico 3).

GRÁFICO 2

Elementos del CI universitario

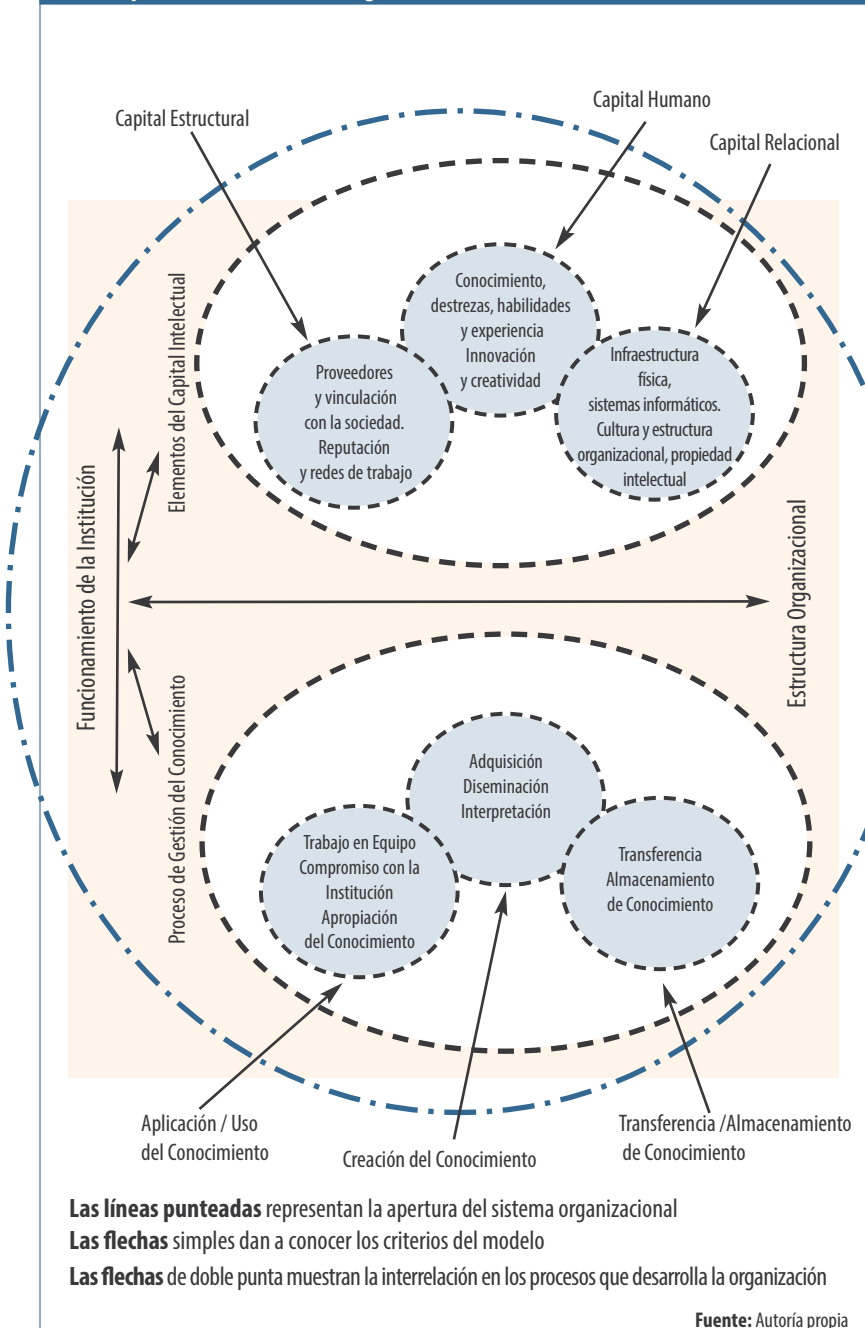


Fuente: Autoría propia

En concordancia con lo anterior, y con el propósito de explicar los resultados organizacionales obtenidos durante el proceso de evaluación institucional, se establece cinco niveles de gestión como escala diferencial semántica (Cordero, 2016), se considera uno el nivel más bajo y cinco el más alto y se denominan inicial, patrón regular, estandarizado, administrado y optimizado que permite identificar paralelismos en la gestión universitaria.

GRÁFICO 3

Modelo para la evaluación de la gestión del conocimiento de la universidad (MEGU)



Conclusiones y recomendaciones

El MEGCU propuesto en este documento con base en la Teoría de las Contingencias Organizacionales, presenta a la universidad como un sistema organizacional abierto que intercambia información con la sociedad del conocimiento donde se encuentra.

También, el MEGCU evalúa la GC y el CI, al mismo tiempo, a través de criterios, escalas e ítems desarrollados desde la disciplina emergente de Gestión del Conocimiento, la Teoría de Recursos y Capacidades y la Teoría de Sistemas Complejos Organizacionales. Además, el modelo propuesto puede ser aplicado a IES que requieran ser evaluadas, independientemente de su naturaleza – pública, privada o mixta – por motivo que se encuentra operacionalizado por medio del Cuestionario para la Evaluación de la Gestión del Conocimiento Universitario (CEGCU) y que se encuentra compuesto por 80 ítems (41 ítems del proceso de gestión del conocimiento y 39 ítems del capital intelectual) (Cuadrado y Vaca, 2018).

Al asumir a la GC como un proceso continuo y dinámico y al CI como el resultado de los procesos gestión internos que realiza la organización universitaria, la evaluación tanto de la GC como del CI se convierte en una actividad de carácter prioritaria y base de la planificación, estructuración de planes, programas y actividades para la institución. Los procesos particulares de GC que realiza la universidad son la creación -por el contexto propio-, la transferencia / almacenamiento -para sostén de las funciones de la organización-, y la aplicación / uso -dirigido a resolución de problemas de la sociedad- del conocimiento (Salleh, 2014).

El CI se identifica como el resultado de los procesos de gestión internos de la organización universitaria expresados en conocimiento explícito que poseen las características de identificable y controlable (NIC 38, 2013). Los elementos del CI resultantes de los procesos de gestión se identifican como capital humano –personal con conocimiento formal y actualización-, capital estructural -propiedad de la organización-, y capital relacional –vínculos económicos, políticos, institucionales con otras organizaciones- (Ramírez & Gordillo, 2014).

La universidad a partir de la implementación reglamentos y leyes que promueven la evaluación institucional muestra cambios en su estructura, propósitos y formas de administración institucional (Villavicencio, 2014) necesita indagar los procesos de GC que realiza y los resultados organizacionales que obtiene en un período determinado. De esta forma, el aporte del MEGCU al ámbito práctico al considerarse que facilita la alineación de las funciones de la universidad con la estrategia organizacional y los procesos de gestión, promueve la optimización del uso de recursos de conocimiento, la creación del conocimiento científico y tecnológico en las universidades y la aplicación de este conocimiento en otro tipo de organizaciones.

Referencias

- Abbas, A., Avdic, A., Xiaobao, P., Hasan, M. M., & Ming, W. (2019). University-government collaboration for the generation and commercialization of new knowledge for use in industry. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(1), pp. 23–31. Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2018.03.002>
- Abubakar, A. M., Elrehail, H., Alatailat, M. A., & Elçi, A. (2019). Knowledge management, decision-making style and organizational performance. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(2), pp. 104–114. Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2017.07.003>.
- Al-Kurdi, O. F., El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2020). The role of organisational climate in managing knowledge sharing among academics in higher education. *International Journal of Information Management*, 50, pp. 217–227. Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.05.018>
- Al-zoubi, D. M. (2014). Improving Teaching and Learning at Universities - The Use of Knowledge Management. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 7(1), 32.
- Bejinaru, R. (2019). Opportunities of harnessing organizational knowledge. *Ecoforum*, 8(2(19)), pp. 227–234.
- Cardoso, E.; Vanegas, E. y Cerecedo, M. (2015), *Evaluación de instituciones educativas: teoría y praxis*, México: Trillas, p. 123.

- Clauss, T., & Kesting, T. (2017). How businesses should govern knowledge-intensive collaborations with universities: An empirical investigation of university professors. *Industrial Marketing Management*, 62, pp. 185–198. Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2016.09.001>
- Cordero, D. (2016). Modelo para Gobierno de Tecnologías de la Información (GTI): caso de las Universidades Cofinanciadas de la Zona 6 de la República del Ecuador, Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 315.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Cuadrado, G. (2015). Indicadores de capital intelectual para universidades del Ecuador. In Facultad de Contaduría y Administración UNAM (Ed.), *XX Congreso internacional de contaduría, administración e informática*, p. 21. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cuadrado, Gabriela; Carrillo, P. (2016). Los procesos de gestión del conocimiento. El caso de las universidades del Ecuador. In U. A. de Yucatán (Ed.), *XX Congreso internacional de investigación en ciencias administrativas (ACACIA)*, p. 30. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cuadrado, G. (2017). *Modelo para la evaluación de la gestión del conocimiento de la universidad: el caso de la universidad cofinanciada del Ecuador*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Cuadrado, Gabriela; Vaca, B. (2018). Desarrollo y validación de un cuestionario para la evaluación de la gestión del conocimiento universitario (CEGCU). Universidad de Sonora (Ed.), *ACACIA*. Hermosillo.
- De Silva, M., & Rossi, F. (2018). The effect of firms' relational capabilities on knowledge acquisition and co-creation with universities. *Technological Forecasting and Social Change*, 133, pp. 72–84. Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.03.004>
- Demuner, María; Nava, Rosa; Ibarra, M. (2016). Dimensiones e indicadores de capital estructural para la universidad pública. In M. Nava, Rosa; Mercado, Patricia; Demuner (Ed.), *El capital intelectual en la universidad pública* (1st ed., pp. 61–80). Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Didriksson, Alex (2018), *De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018)*, el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe en Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1 Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana, Coordinadores Suasnábar, C.; Del Valle, D.; Didriksson, A.; Korsunsky, L., pp. 49 – 61.
- Draghici, A., Baban, C.-F., Gogan, M.-L., & Ivascu, L.-V. (2015). A Knowledge Management Approach for The University-industry Collaboration in Open Innovation. *Procedia Economics and Finance*, 23, pp. 23–32. Recuperado: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00377-9](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00377-9).
- Etzkowitz, H. (2017). Innovation Lodestar: The entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament. *Technological Forecasting and Social Change*, 123, pp. 122–129. Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.04.026>.
- Pedro, E., Leitão, J., & Alves, H. (2019). The intellectual capital of higher education institutions. *Journal of Intellectual Capital*, 20(3), pp. 355–381. Recuperado: <https://doi.org/10.1108/JIC-07-2018-0117>.
- Ferreira, J., Mueller, J., & Papa, A. (2018). Strategic knowledge management: theory, practice and future challenges. *Journal of Knowledge Management*, JKM-07-2018-0461. Recuperado: <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2018-0461>
- Fronzizi, R., Fantauzzi, C., Colasanti, N., & Fiorani, G. (2019). The Evaluation of Universities' Third Mission and Intellectual Capital: Theoretical Analysis and Application to Italy. *Sustainability*, 11(12), 3455. Recuperado: <https://doi.org/10.3390/su11123455>.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona – España: Editorial Gedisa.
- García-Berro, E., Roca, S., Navallas, F. J., Soriano, M., & Ras, A. (2016). El impacto de las políticas de evaluación del profesorado en la posición en los ránquines universitarios: el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña. *Aula Abierta*, 44(1), pp. 23–30.

- Gast, J., Gundolf, K., Harms, R., & Matos Collado, E. (2019). Knowledge management and cooperation: How do cooperating competitors balance the needs to share and protect their knowledge? *Industrial Marketing Management*, 77, pp. 65–74. Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2018.12.007>
- Graffigna, A. (2014). Incidencia de las políticas de evaluación institucional en las universidades privadas de la Región Cuyana. In *XIV Coloquio internacional sobre gestión universitaria: La gestión del conocimiento y los nuevos modelos de Universidades* (p. 10). Florianópolis, 3 al 5 de Diciembre de 2014: Universidade Federal Santa Catarina.
- Hajric, E. (2018). *Knowledge Management System and Practices. A Theoretical and Practical Guide for Knowledge Management in Your Organization*. Emil Hajric.
- Henríquez, P. (2018). El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe. In H. Henríquez, Pedro; Juri (Ed.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018* (Primera, pp. 275–308). Córdoba, Argentina: UNESCO–IESALC.
- Iacoviello, G., Bruno, E., & Cappiello, A. (2019). A theoretical framework for managing intellectual capital in higher education. *International Journal of Educational Management*, 33(5), pp. 919–938. Recuperado: <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0080>
- Joshi, H., Chawla, D., & A. Farooque, J. (2014). Segmenting knowledge management (KM) practitioners and its relationship to performance variation—some empirical evidence. *Journal of Knowledge Management*, 18(3), pp. 469–493.
- Konno, N., Nonaka, I., & Ogilvy, J. (2014). The Mind of the Scenario Thinker. *World Futures*, 70(1), pp. 44–51.
- Lin, H.-F. (2014). A multi-stage analysis of antecedents and consequences of knowledge management evolution. *Journal of Knowledge Management*, 18(1), pp. 52–74. Recuperado: <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2013-0278>

- Marchiori, D., & Franco, M. (2019). Knowledge transfer in the context of inter-organizational networks: Foundations and intellectual structures. *Journal of Innovation & Knowledge*. Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2019.02.00>
- Meihami, B. & Meihami, H. (2014). Knowledge Management a way to gain a competitive advantage in firms (evidence of manufacturing companies). *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 3, pp. 80–91.
- Mercado-Salgado, P., Gil-Monte, P. & Demuner-Flores, M. R. (2014). Development and Initial Validation of a Survey for Intellectual Capital in Universities. In P. Vivas, C. & Sequeira (Ed.), *XV European Conference on Knowledge Management*, pp. 650–658. Santarém, Portugal: Santarém School of Management and Technology - Polytechnic Institute of Santarém.
- Mercado, Patricia; García, Patricia; Cernas, D. (2016). El capital intelectual en la gestión de la universidad pública: un medio para sus fines. In M. Nava, Rosa; Mercado, Patricia; Demuner (Ed.), *El capital intelectual en la universidad pública* (1st ed., pp. 19–40). Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Nava, Rosa; Cernas, Daniel; Jiménez, P. (2016). Modelo de medición de capital relacional para la universidad pública. In M. Nava, Rosa; Mercado, Patricia; Demuner (Ed.), *El capital intelectual en la universidad pública* (1st ed., pp. 81–100). Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Nawaz, N. & Gomes, A. M. (2014). Review of Knowledge Management in Higher Education Institutions. *European Journal of Business and Management*, 6(7), pp. 71–79.
- Nielsen, C., & Cappelen, K. (2014). Exploring the Mechanisms of Knowledge Transfer in University-Industry Collaborations: A Study of Companies, Students and Researchers. *Higher Education Quarterly*, 68(4), pp. 375–393.
- Nonaka, I., Hirose, A., & Takeda, Y. (2016). 'Meso'-Foundations of Dynamic Capabilities: Team-Level Synthesis and Distributed Leadership as the Source of Dynamic Creativity. *Global Strategy Journal*, 6(3), pp. 168–182. Recuperado: <https://doi.org/10.1002/gsj.1125> .

- Norma Internacional de Contabilidad (NIC) No. 38. (2013). *Activos intangibles*.
- Ordorika, I. (2014). Sistema de información para la evaluación de la educación superior en México. *Revista de La Educación Superior*, 43 (171), pp. 5–7.
- Ordorika, I. (2015). Planeación, evaluación e información en la política universitaria. In *Jornadas sobre planeamiento estratégico, información y evaluación en la universidad*, p. 8. Uruguay: Universidad de la República del Uruguay.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Paris – Francia.
- Ostrom, E. (2015). *Comprender la diversidad institucional*. México, D. F.: Fondo de Cultura económica, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ramírez, Y., & Gordillo, S. (2014). Recognition and measurement of intellectual capital in Spanish universities. *Journal of Intellectual Capital*, 15(1), pp. 173–188.
- Ramírez-Córcoles, Y., & Manzanque-Lizano, M. (2015). The relevance of intellectual capital disclosure: empirical evidence from Spanish universities. *Knowledge Management Research & Practice*, 13(1), pp. 31–44.
- Ramírez, L. (2016). La evaluación de la educación superior: Un campo de tensiones. *Fides Et Ratio*, 11(11), pp.125–138.
- Ramírez, Y., Manzanque, M., & Priego, A. M. (2017). Formulating and elaborating a model for the measurement of intellectual capital in Spanish public universities. *International Review of Administrative Sciences*, 83(1), pp. 149–176. Recuperado: <https://doi.org/10.1177/0020852315575168>
- Reisner, D. (2017). The Implementation of Intellectual Capital Reporting at Austrian Universities – a Look Back from the Government’s Perspective after 10 Years Practical Experience. *14th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organizational Learning (ICICKM 2017)*, pp.385–393. Hong Kong, China: Tsui, Eric; Cheung, Benny.
- Rinesi, E. (2018). Universidad y desarrollo (Notas sobre la cuestión del “derecho a la Universidad”). In L. Petersen (Ed.), *Balances y desafíos hacia la CRES 2018. CUADERNO 1. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana* (Primera, pp. 61–72). Argentina: Consejo Latinoamericano de

Ciencias Sociales (CLACSO).

- Robinson, S. (2010). Conceptual Modelling: Who Needs It? *SCS M&S Magazine*, 2(Abril), 7.
- Salleh, K. (2014). Learning Organization and Knowledge Management: Transfer Process of Tacit Knowledge in Public University for Academic Excellence. In Jim Rooney and Vijaya Murth (Ed.), *International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning*, pp. 347–353. Sydney Australia: University of Sydney.
- Sánchez, G., Pérez, J. y Picco, L. (2014). Redes de Conocimiento basadas en la gestión del conocimiento: creación y organización para docencia e investigación universitaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(3), pp. 215–225.
- Secundo, G., Lombardi, R., & Dumay, J. (2018). Intellectual capital in education. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), pp. 2–9. Recuperado: <https://doi.org/10.1108/JIC-10-2017-0140>
- Serenko, A. (2019). Looking Beyond the Pointing Finger: Ensuring the Success of the Scholarly Capital Model in the Contemporary Academic Environment. *Communications of the Association for Information Systems*, pp. 217–226. Recuperado: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04413> .
- Streck, D. (2018). La universidad como lugar de posibilidades. In L. K. Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson (Ed.), *Balances y desafíos hacia la CRES 2018* (1st ed., pp. 131 – 137). Buenos Aires - Argentina: Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-CONADU), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidad Nacional de las Artes (UNA).
- Titu, A. M., Pop, A. B., & Titu, S. (2013). Intellectual Capital Policy in Universities. Case study: “Lucian Blaga” University of Sibiu, Romania. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 6(4), pp. 627–643. Recuperado: <https://doi.org/10.25019/MDKE/6.4.08>
- Tongsamsi, K., & Tongsamsi, I. (2017). Instrument development for assessing knowledge management of quality assurers in Rajabhat universities, Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(2), pp. 111–116.
- Recuperado: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.03.005>

- Villavicencio, A. (2014). Universidad, conocimiento y economía. *PRE-TEXTOS PARA EL DEBATE*, (1), 32.
- Wang, T., & Zatzick, C. D. (2019). Human Capital Acquisition and Organizational Innovation: A Temporal Perspective. *Academy of Management Journal*, 62(1), pp. 99–116. Recuperado: <https://doi.org/10.5465/amj.2017.0114>
- Wei Chong, C., Yen Yuen, Y., & Chew Gan, G. (2014). Knowledge sharing of academic staff. *Library Review*, 63(3), pp. 203–223.

Bionota:

Gabriela Carla Cuadrado Barreto. Directora de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (Tulcán – Ecuador). Docente investigadora titular de tiempo completo, Facultad de Comercio Internacional, Integración, Administración y Economía Empresarial, Carrera de Administración Pública, Investigadora en el Observatorio de la Zona de Integración Fronteriza. Doctora en Ciencias de la Administración por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Gerencia Educativa, Especialista en Gestión Educativa por la Universidad Estatal de Bolívar (UEB), Ecuador.

Correo electrónico: gabriela.cuadrado@upec.edu.ec

3 La escritura académica y la universidad: Una aproximación desde el discurso ideológico

Douglas Argenis Mendoza Vanegas

RESUMEN

Este artículo es producto de la investigación “La ideología prevaleciente sobre escritura académica en la Universidad Nacional Abierta-Centro Local Táchira (UNA-T)”. Las categorías estudiadas fueron: discurso ideológico, como objeto de estudio, analizado con la propuesta de Van Dijk (1980, 1996a, 1996b, 1998, 2001) y escritura académica, delimitadora del objeto de estudio, analizada con las propuestas de Marinkovich y Córdova (2014), Vivaldi (2014) y Carlino (2003, 2006). Se consideró pertinente el método holístico de Hurtado (2000, 2012): perspectiva transeccional contemporánea para fuentes mixtas (documental y viva). Como resultado, las macroproposiciones, producto del análisis del discurso, presentan una escritura académica en la función Decir el Conocimiento, entre conceptos que lindan en la Habilidad Genérica y el Desarrollo Continuo, mezclando métodos de trabajo antagónicos que generan reflexiones inconsistentes, permitiendo inferir una escritura académica irregular en la UNA-T. No se obtuvieron datos o indicios de una escritura con función epistémica para transformar el conocimiento.

Palabras Clave: Análisis del discurso, escritura académica.

3 Academic writing and university: An approach from ideological discourse

Douglas Argenis Mendoza Vanegas

SUMMARY

This article is the product of the research “La ideología prevaleciente sobre escritura académica” (The ideology prevails over the academic writing) at the Universidad Nacional Abierta-Centro Local Táchira (UNA-T). The categories studied were the ideological discourse as an object of study, analyzed with the proposal of Van Dijk (1980, 1996a, 1996b, 1998, 2001), and the academic writing, bounding the object of study and analyzed with the proposals of Marinkovich and Córdova (2014), Vivaldi (2014) and Carlino (2003, 2006). The holistic method of Hurtado (2000, 2012) was considered pertinent: contemporary transectional perspective for mixed sources (documentary and living). As a result, macropropositions, product of discourse analysis, present an academic writing related to the function Telling Knowledge, with concepts that border on the Generic Skill and Continuous Development, mixing antagonistic work methods that generate inconsistent reflections, allowing to deduce an irregular academic writing at the UNA-T. There are no data or indications of a writing with epistemic function to transform knowledge.

Key words: Discourse analysis, academic writing.

3 L'Écriture académique et l'université: une approche du discours idéologique

Douglas Argenis Mendoza Vanegas

RÉSUMÉ

Cet article est le résultat de la recherche «La ideología prevaleciente sobre escritura académica» (L'idéologie prédomine sur l'écriture académique) à l'Universidad Nacional Abierta-Centro Local Táchira (UNA-T). Les catégories étudiées étaient le discours idéologique comme objet d'étude, analysé en relation à la proposition de Van Dijk (1980, 1996a, 1996b, 1998, 2001), et l'écriture académique, limitant l'objet d'étude, analysée à partir des propositions de Marinkovich et Córdova (2014), Vivaldi (2014) et Carlino (2003, 2006). Il a été pertinent de considérer la méthode holistique de Hurtado (2000, 2012): perspective transectionnelle contemporaine pour des sources mixtes (documentaire et vivant). En tant que résultat, les macropropositions, produit de l'analyse du discours, présentent une écriture académique sous la fonction du Dire le savoir, avec des concepts qui limitent avec la compétence générique et le développement continu, en mélangeant des méthodes de travail contradictoires qui génèrent des réflexions inconsistantes, ce qui permet de déduire une écriture académique irrégulière à l'UNA-T. Aucune donnée ou indication a été trouvée d'une écriture avec fonction épistémique pour transformer le savoir.

Mots clés: Analyse du discours, écriture académique.

3 A escrita acadêmica e a universidade: uma abordagem do discurso ideológico

Douglas Argenis Mendoza Vanegas

RESUMO

Este artigo é produto da pesquisa “La ideología prevaleciente sobre escritura académica” (A ideología prevalece sobre a escritura acadêmica) na Universidad Nacional Abierta-Centro Local Táchira (UNA-T). As categorias estudadas foram o discurso ideológico como objeto de estudo, analisado com a proposta de Van Dijk (1980, 1996a, 1996b, 1998, 2001) e a escrita acadêmica, delimitadora do objeto de estudo, e analisada a partir das propostas de Marinkovich e Córdova (2014), Vivaldi (2014) e Carlino (2003, 2006). O método holístico de Hurtado (2000, 2012) foi considerado pertinente: perspectiva transeccional contemporânea para fontes mistas (documental e viva). Como resultado, as macroproposições, produto da análise do discurso, apresentam uma escrita acadêmica na função do Dizer o conhecimento, entre conceitos que limitam com a habilidade genérica e o desenvolvimento contínuo, misturando métodos de trabalho antagônicos que geram reflexões inconsistentes, permitindo inferir uma escrita acadêmica irregular na UNA-T. Não foram obtidos dados ou indicações de uma escrita com função epistêmica para transformar o conhecimento.

Palavras-chave: Análise do discurso, escrita acadêmica.

A manera de introducción

El valor de la escritura en la sociedad actual es cada vez más importante; no en vano ha sido la base de la sociedad del conocimiento (Giraldo, 2015). La gran cantidad de información que se maneja tiene la forma del código escrito del discurso dominante, y en el caso de las universidades esta realidad se impone sin aspavientos. Sea por su producción o comprensión, el valor de la escritura está presente en los distintos medios sociales (tradicionales y alternativos, como las redes) y en la potencialidad que tiene para el avance del conocimiento, de la ciencia y, por lo tanto, en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. No obstante, aunque su comprensión (lectura) es importante, solo la producción (escritura) dinamiza dicho desarrollo, si se entiende a la escritura desde lo epistémico dentro del contexto universitario, forjador de saberes.

Esta realidad indica que hay propiedades de la escritura, determinadas por las creencias, las opiniones y los valores de los usuarios de la lengua, que rigen su ser y hacer. Dicho conjunto de rasgos, que definen el cómo se asume la escritura, se puede conocer a través del análisis de macroproposiciones⁽¹⁾, señalando así que la escritura implica ideología y en el contexto epistémico universitario, comprende el conocimiento académico-disciplinar que la define como contenido de enseñanza y aprendizaje, y como recurso para su propio desarrollo, el de sus usuarios y el de la institución.

Lo planteado precisa el carácter académico de la escritura en la educación superior, definiendo no solo el respeto a la norma estándar de la lengua, sino más complejo aún, la ideología del grupo que la ostenta. En este escenario, la Universidad Nacional Abierta, específicamente el Centro Local Táchira (UNA-T), al ser parte del grupo de instituciones universitarias que tiene la responsabilidad de construir conocimientos, está incluida como usuaria de una escritura académica con todos estos

⁽¹⁾ "Son las representaciones mentales del significado global o general de una serie de oraciones o frases relacionadas por el sentido" (Morales, 2014, p.198). En el presente estudio, las macroproposiciones son el resultado del análisis por macrorreglas, de proposiciones semánticas sistematizadas en un cuadro de Coherencia Lineal. Las macrorreglas implican reglas de anulación y reglas de reelaboración.

rasgos mencionados, entre los que se debe resaltar su naturaleza discursiva-ideológica.

La particularidad de la UNA-T constituye para los estudios de la escritura académica un punto clave, por cuanto se trata de una institución con modalidad totalmente a distancia, y, por lo tanto, dependiente, como ninguna, del uso de la escritura para sus infinitas tareas, tanto pedagógicas como administrativas. La forma como ésta conciba la escritura académica tiene un impacto directo en la enseñanza y aprendizaje de todas las áreas del conocimiento que se imparten, pues la lengua escrita es la herramienta didáctica central en la enseñanza dirigida por el “medio maestro”, compendio de textos especializados destinados al reemplazo del docente durante las horas de estudio solitario que experimenta el estudiante de esta institución (López, 2009).

La UNA-T, como toda institución educativa, tiene un papel sobresaliente en la construcción de la identidad, las creencias y las opiniones del grupo social donde se inscribe. Al constituirse como la guía del deber ser, es heredera, además de un carácter normativo, de la responsabilidad de construir los puentes entre las ciencias, las academias y las disciplinas, con dicha sociedad, a través de sus estudiantes y docentes. En este contacto entre lo social y lo académico surgen convicciones que son compartidas en mayor o menor grado, que dependen de las creencias y las opiniones, es decir de la ideología, que prevalezca entre los actores, siempre orientados por el rol protagónico del que gozan las universidades, tal como lo señala Van Dijk (1998):“(…) estas instituciones también operan como el medio más importante para la reproducción de las ideologías dominantes en la sociedad, si bien en algunos casos también facilitan la propagación de contraideologías (p. 236).

El enfoque del estudio

En la actualidad, lo ideológico no se fundamenta en la vieja tesis política de Marx y Engels, quienes le dieron al concepto de ideología atributos de mito, engaño, o reaccionaria a los preceptos establecidos. Por el contrario, hoy las ideologías son “sistemas políticos o sociales de ideas, valores o preceptos de grupos u otras colectividades y tienen la función de organizar o legitimar las acciones del grupo” (*ob. cit.*, p. 16).

Lo ideológico en el campo universitario es producto del mismo hecho académico-pedagógico y científico-disciplinar. Aunque de estos pares, es más pragmático y concreto el primero, y el último más erudito y abstracto, lo ideológico no está, en ninguna de ellas, fuera de su diario proceder. Significa entonces que tanto en el aula como en la ciencia, las creencias juegan un papel muy importante, organizando y legitimando el hacer de dichas agrupaciones a través del discurso como su principal herramienta de desarrollo, construyendo conocimientos, definiendo prácticas científicas, condiciones que Moyano (2010) señala como fundamentales para un estudiante: “Si los estudiantes no logran acceder a su dominio no podrán tampoco comprender esas construcciones particulares de mundo que son las disciplinas científicas” (p. 467).

Esto motivó que en el presente estudio se planteara como objetivo general analizar la ideología prevaleciente sobre escritura académica en la UNA-T, partiendo del diagnóstico realizado por Mendoza (2016), Padrón (2014), Matos (2010) y Mesa (2007), quienes observaron un conjunto de creencias, y con ellas las respectivas prácticas sobre escritura, evidenciando su relación con las deficiencias escriturales registradas en estudios previos. De esta manera, la investigación tuvo como objeto de estudio el discurso ideológico, pero la magnitud de esta categoría exigió su delimitación en una segunda categoría, escritura académica, para así lograr acceder a los datos centrales del estudio, surgiendo entonces dos categorías en la investigación.

El discurso ideológico, elementos observados

Esta categoría remitió a dos conceptos básicos analizados con la propuesta de Van Dijk (1998): discurso e ideología⁽²⁾. El primero, es definido por el autor como la dimensión verbal de un evento (interacción) comunicativo específico, que involucra actores sociales en los roles de hablante/escribiente y oyente/lector, que intervienen en un acto comunicativo, en una situación específica y regido además por las características del contexto.

⁽²⁾ La complejidad de la temática requirió la construcción de un Organizador Gráfico Semántico de dicha obra con el cual se desarrolló el análisis final. Para mayores detalles, consulte la nota 5.

Dicha concepción del discurso es definida posteriormente por el propio Van Dijk (2001) como la visión abstracta de un tipo de evento social en general, destinado a cumplir objetivos específicos de orden ideológico que implica el uso concreto, en casos determinados, de esquemas o superestructura superficiales, y macroestructuras semánticas o profundas.

En cuanto a la noción de ideología, y siguiendo al mismo autor, se entiende como el conjunto de conocimientos que organizan el hacer de las personas, pero desde lo colectivo, con base en las experiencias compartidas por todo el grupo, por lo que se descarta la noción de ideología aplicado al ámbito personal-privado. (*ob. cit.*)

Siguiendo esta propuesta, el estudio sobre el discurso ideológico comprendió las dimensiones e indicadores siguientes descritas en ese orden: a) La producción del discurso ideológico (nivel micro de las relaciones en el orden social); indicadores: *Expresiones del Modelo de Acontecimiento* y *Expresiones del Modelo de Contexto*; b) La representación social en el discurso ideológico (referida a las creencias, valores y opiniones); indicadores: *Conocimiento de grupo sobre escritura académica* y *Opinión-actitud de grupo sobre escritura académica*; c) El grupo ideológico y su discurso (nivel macro de las relaciones en el orden social); indicadores: *Reproducción del discurso ideológico del grupo sobre la escritura académica* y *Legitimación del discurso ideológico del grupo sobre la escritura académica*.

La escritura académica y sus variantes analizadas

La universidad, en su rol generador de conocimientos, tiene la responsabilidad de incorporar a sus estudiantes al campo de las disciplinas y academias, y para ello requiere que la noción de escritura académica sea eminentemente epistémica, lo que Marinkovich y Córdova (2014) definen como la posibilidad de transformar-generar conocimiento. La comprensión de estas estructuras, su funcionamiento, permite que los estudiantes y docentes de la universidad sean miembros plenos de ésta y de las disciplinas y academias a las que representa (Falchini, 2014); su disonancia genera ruptura en las relaciones del grupo (Van Dijk, 1998), y con ello la pérdida de los objetivos académicos institucionales.

Ahora bien, en el universo de los géneros y los estilos, los centros emisores de este tipo de escritura fijan pautas, estructuras, que dicen lo que son, lo que buscan, sus creencias, valores y opiniones; elementos que los identifica y que permiten generar modelos en quienes hacen uso de estos esquemas, convirtiéndolos en productores y reproductores, como lo señala Riera (2015, p. 25):

Cabe aclarar que la regla del centro es solo una de las legislaciones que prescriben la construcción de los textos académicos. (...) Debe destacarse también que la academia, como comunidad educativa, es un centro de prescripciones y ordenanzas, puesto que –como señala Bourdieu (2003)– juega un rol decisivo en el proceso de construcción, legitimación e imposición de un lenguaje, de ahí que los enunciantes reconozcan el valor de las normas lingüísticas y terminen por alinearse a ellas.

En el contexto de la presente investigación, esto significa que la escritura académica forma parte de los procesos ideológicos que se dan en las relaciones de la UNA-T con sus miembros, de éstos con ella, y de éstos entre sí; influyendo directamente en cómo se define, se hace y se usa la escritura académica en la universidad. Dicha realidad tiene mayor importancia al retomar el análisis del papel que tiene la escritura en esta institución.

Siguiendo las premisas señaladas, para la categoría escritura académica se tomó como referencia en este estudio la propuesta de Carlino (2006), quien plantea cuatro ejes teóricos con los cuales analiza las concepciones con que se asume la escritura académica en las universidades. Sobre dicha base, se definieron tres dimensiones, y sus indicadores, enmarcando así la representación social que el discurso ideológico pudiera presentar sobre escritura académica, contextualizadas en los elementos que rigen el discurso ideológico según Van Dijk (1998): a) El concepto de escritura, siguiendo la noción de propósito en el contexto del discurso; indicadores: *Es una habilidad genérica* y *Es un desarrollo continuo*; b) El método de escritura, con base en la definición de intención en el contexto del discurso, indicadores: *Aplica la imaginación y la inspiración* y *Aplica una técnica consciente*; y c) La función de la escritura, siguiendo la idea de función,

con los indicadores: *Se escribe para decir el conocimiento y Se escribe para transformar el conocimiento.*

Las fuentes de información y el análisis de los datos

En cuanto al método, se consideró pertinente la propuesta de Hurtado (2000, 2012): perspectiva transeccional contemporáneo para fuentes mixtas (documental y viva)⁽³⁾. La selección de la muestra fue de carácter no probabilístico-intencional con la finalidad de obtener fuentes significativas, susceptibles de aportar datos contrastables. Para ello se tomaron números impares por cada grupo de fuentes: tres documentos oficiales de la universidad, tres docentes con reconocida trayectoria y tres estudiantes de distintas carreras que estuvieran finalizando la escolaridad. La técnica para la recolección de los datos de los documentos fue la observación documental, y en las fuentes vivas se aplicó la entrevista semi-estructurada. Al tener una misma naturaleza lingüística, los datos de ambas fuentes fueron tratados con los mismos criterios del discurso escrito, lo que requirió la conversión del discurso oral, obtenido en la entrevista, en texto escrito, siguiendo la propuesta de Piñero y Rivera (2013) y de Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Los datos fueron procesados en tres niveles: a) un cuadro de Coherencia Lineal, construido con base en las propuestas de Van Dijk (1996b), b) una Matriz de Análisis Proposicional, contentiva de las dimensiones e indicadores estudiados, c) un Organizador Gráfico Semántico, desarrollado a partir del estudio de Van Dijk (1998). En todas estas etapas la noción de proposición semántica fue fundamental en el logro de los objetivos, pues es la fuente de datos centrales que propone el autor citado.

La proposición es el componente central del discurso que devela las creencias, valores y opiniones que este posee, pero debe ser entendida más como una construcción semántica que realiza el destinatario a

⁽³⁾ La propuesta de Hurtado (2000, 2012) permitió: a) la viabilidad del estudio al delimitar en un único momento la recolección de datos: transeccional. b) atender las exigencias del objeto de estudio, dada su complejidad, analizando datos que son antagónicas para otros autores. c) selección de muestra intencional: documentos oficiales que trataran el objeto de estudio con incidencia directa en el estudiante y los docentes: 1) Universidad Nacional Abierta (2009); 2) Bolett (2001); 3) Cordero (2010).

partir del discurso, y no como una estructura oracional (ob.cit.). Esto significa que las proposiciones tienen un fuerte elemento inferencial fundamentado en la información que se toma del texto, en este caso, los documentos oficiales y las reflexiones de los docentes-asesores y estudiantes que fueron consultados en la UNA-T, por lo que la proposición se constituye en el dato central del estudio. En términos textuales, una proposición puede ubicarse tanto en una palabra, como en una secuencia de estas, en forma de una oración, frase, cláusula o enunciado, contentivas de significados, pero cuyo sentido solo es posible al estar estos relacionados unos con otros.

Este rasgo lingüístico de la proposición requiere que en los discursos sean identificados segmentos, denominados secuencias textuales, las cuales son estructuras teóricas que funcionan como una unidad de análisis. Para Van Dijk, las secuencias textuales son segmentos discursivos superiores a la oración, frase, cláusula o enunciado, y no responden a un criterio gramatical, sino a la estructura semántica que requiere la proposición para construir su significado, su sentido. En el presente estudio, esta flexibilidad en el texto escrito, producto de la observación documental, permite que las proposiciones sean identificadas en los textos finales a ser analizados: los documentos y las entrevistas realizadas a los docentes y estudiantes⁽⁴⁾.

Siguiendo este contexto, el análisis inicial de los datos se desarrolló en los siguientes términos: a) se seleccionó, en cada fuente, una secuencia textual por indicador; se ubicó cada una en un cuadro de Coherencia Lineal y se aplicaron las macrorreglas, para la construcción de una secuencia proposicional. Este producto se ubicó en la Matriz de Análisis Proposicional, donde se aplicaron nuevamente las macrorreglas para dar origen a una proposición por cada segmento del discurso analizado, y finalmente, el mismo ejercicio para la obtención de la macroproposición de la fuente, la que contiene el dato central a ser analizado. Como ejemplo de este proceso, aplicado por igual a todas

⁽⁴⁾ El rasgo más importante es la posibilidad de localizar, en segmentos heterogéneos del discurso, los elementos lingüísticos que son necesarios para darle significado, y sentido, a las proposiciones de interés. La necesidad mencionada se debe a que el discurso que se estudió en este trabajo pudo implicar estructuras agramaticales, incompletas, contentivas del referente (escritura académica) de interés.

las fuentes, a continuación, se presenta el análisis realizado al Documento tres, en el que se observa el desarrollo de los dos cuadros.

Ejemplo: **CUADRO DE COHERENCIA LINEAL**

COMPONENTE EN LA MATRIZ DE ANÁLISIS PROPOSICIONAL:

DIMENSIÓN: Representación social en el discurso ideológico

INDICADOR: Conocimiento de Grupo / Documento tres

SECUENCIA TEXTUAL: El punto de partida de esta unidad es la siguiente premisa: **la habilidad de escribir es una manifestación de la competencia comunicativa y lingüística.** ¿Y qué significa esto? Ante todo, supone concebirla y enmarcarla como un proceso de pensamiento, estructurado en los componentes que le son propios, susceptibles de ser planificados y supervisados consiente y deliberadamente. (p203) (negritas del autor)

Hablante (fj)	Mundo (W), Relaciones intensionales y extensionables	Tema (f), Temarema y tópico; Presuposición; Foco	Conocimientos Generales (C)	Otras proposiciones anteriores implícitas en el texto o el contexto (q)
Universidad Nacional abierta	RELACIONES INTENSIONALES: Habilidad Escribir Proceso Estructurado RELACIONES EXTENSIONALES La escritura es una habilidad	TEMA: Escritura académica REMA: La escritura es una habilidad TÓPICO: La escritura es un medio de comunicación PRESUPOSICIÓN: La escritura es un proceso FOCO: La escritura no es intuitiva	Toda universidad debe ejercer la docencia, la investigación y la extensión	La escritura siempre podrá ser mejorada

SECUENCIA PROPOSICIONAL:

La escritura académica es una habilidad comunicativa con un proceso planificado

Fuente: Autoría propia. Cuadro elaborado a partir de la propuesta de Van Dijk

Ejemplo: **MATRIZ DE ANÁLISIS PROPOSICIONAL / Documento tres**

		FORMA DE DISCURSO		CONTENIDO DEL DISCURSO				
CATEGORÍA DELIMITADORA: ESCRITURA	El grupo ideológico y su discurso NIVEL MACRO			Representación social en el discurso ideológico				
	Reproducción del discurso ideológico del grupo	Legitimación del discurso ideológico del grupo		Conocimiento de grupo	Opinión-actitud de grupo			
	Secuencias proposicionales		PROPOSICION	Secuencias proposicionales		PROPOSICION		
	La escritura se cumple a través de instrucciones que se obedecen	La escritura como comunicación tiene fundamentos teóricos	La escritura académica se logra a través de instrucciones precisas	Es una habilidad genérica	La escritura académica es una habilidad comunicativa con un proceso planificado	NOTA: Se infiere este indicador	La escritura académica es una habilidad	
	Producción del discurso ideológico NIVEL MICRO			Es un desarrollo continuo	NOTA: Se infiere este indicador	Los datos no son concretos	Los datos no son concretos	
	Expresiones del modelo de acontecimiento	Expresiones del modelo de contexto		Aplica la imaginación y la inspiración	Los datos no son concretos	NOTA: Se infiere este indicador	Los datos no son concretos	
	Secuencias proposicionales		PROPOSICION	Aplica una técnica consciente	NOTA: Se infiere este indicador	Los datos no son concretos	Los datos no son concretos	
	La escritura es fundamental en la universidad	La escritura implica análisis y argumentación	La escritura académica es la base de la reflexión en la universidad	Se escribe para decir el conocimiento	NOTA: Se infiere este indicador	La escritura contiene la pasión del escritor	La escritura académica es un medio para expresar sentimientos y emociones	
				Se escribe para transformar el conocimiento	Los datos no son concretos	Los datos no son concretos	Los datos no son concretos	

MACROPROPOSICIÓN: La escritura académica es una habilidad expresiva que se logra siguiendo instrucciones precisas

Fuente: Autoría propia. Cuadro elaborado a partir de la propuesta de Van Dijk

En estos modelos se puede observar el proceso de análisis descrito. En el cuadro de Coherencia Lineal se construye la secuencia proposicional con la ayuda de elementos contextuales que permiten darle sentido. Esta es posteriormente ubicada en la matriz (observe el sombreado azul), donde surgen proposiciones, producto de la aplicación de las macrorreglas según la fila y la columna donde se ubiquen, siguiendo el contexto teórico de Van Dijk (1980, 1996a, 1996b, 1998, 2001), para la categoría Discurso Ideológico, y Marinkovich y Córdova

(2014), Vivaldi (2014) y Carlino (2003, 2006) para la categoría Escritura Académica. Como se observa, en la matriz se revelaron indicadores cuyos datos no fueron concretos, pero sí presentes; estos fueron identificados como inferidos.

El proceso se llevó a cabo en todas las fuentes consultadas, generando un total de 54 secuencias proposicionales que dieron origen a nueve macroproposiciones.

Los resultados obtenidos: macroproposiciones surgidas en cada fuente por la Matriz de Análisis Proposicional: Fuente Documentos: Documento uno: *La escritura académica es un medio que se aprende y luego se aplica, para expresar las ideas.* Documento dos: *La escritura es una forma de transmitir conocimientos.* Documento tres: *La escritura académica es una habilidad expresiva que se logra siguiendo instrucciones precisas.* En estas macroproposiciones se observan rasgos recurrentes que permiten la construcción de una proposición global para definir la escritura académica en este conjunto de datos. El proceso del análisis es el mismo de las macrorreglas empleado en los datos anteriores. La secuencia proposicional resultante es: **La escritura académica es una forma comunicativa con estructura definida.**

Fuente Docentes: Docente uno: *La escritura es un medio de comunicación que proyecta las ideas del escritor.* Docente dos: *La escritura académica es un medio que expresa conocimientos y que se desarrolla con el esfuerzo del escritor.* Docente tres: *La escritura académica es definida por todos los miembros como la expresión de conocimientos.* Al igual que en las macroproposiciones anteriores, en estas se observan rasgos recurrentes que permiten la construcción de una proposición global para definir la escritura académica en este conjunto de datos. La secuencia proposicional resultante es: **La escritura académica es un medio para la expresión de conocimientos.**

Fuente Estudiantes: Estudiante uno: *La escritura académica es la forma adecuada en la que se proyecta un escritor y su contexto.* Estudiante dos: *La escritura académica es una técnica que se aprende con el tiempo para expresar conocimientos.* Estudiante tres: *La escritura académica se constituye en el medio que tiene un escritor para dar a conocer sus reflexiones.*

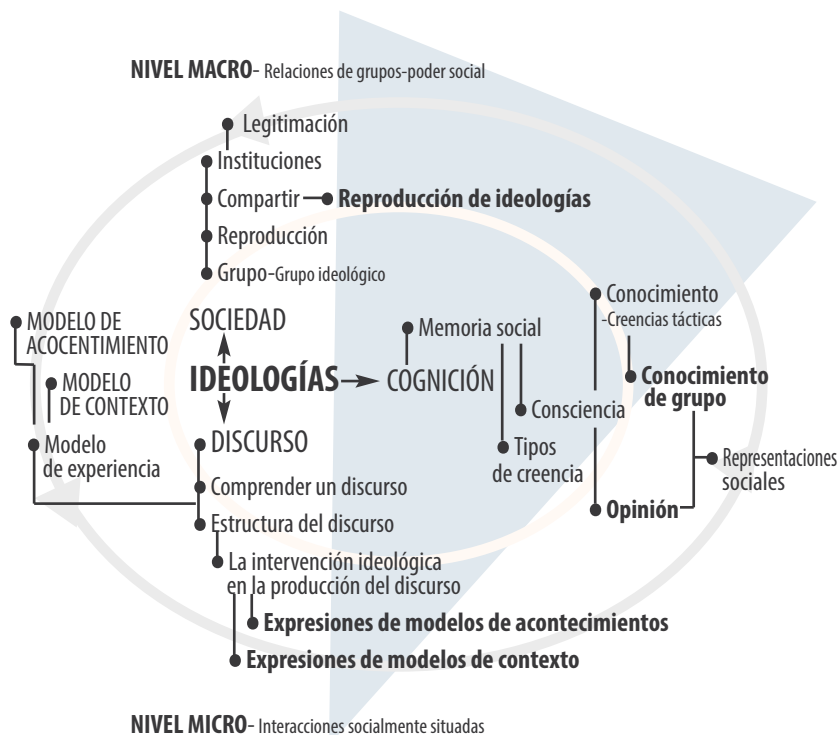
Finalmente, se construyó la proposición global para definir la escritura académica en este conjunto de datos. La secuencia proposicional resultante es: **La escritura académica es un medio expresivo de las experiencias del escritor.**

Continuando con el desarrollo de los objetivos de este trabajo, el análisis requirió que dichas macroproposiciones se condensasen en una sola macroproposición global con la cual se analizó el discurso ideológico sobre escritura académica prevaleciente en la UNA-T. Con base en las macrorreglas, la secuencia proposicional final resultante es: **La escritura académica es un medio de expresión.**

El análisis que se ha desarrollado en todas las fuentes ha comprendido la forma cómo se produce el discurso referido a la escritura académica en la UNA-T, qué representación social tiene y cómo se relacionan los miembros de la institución con dicho discurso. En esta proposición final se identifican dichos elementos de la siguiente manera: a) "La escritura académica..."; identifica la categoría delimitadora del objeto de estudio; b) "... es..."; identifica la relación del grupo, evidenciada en el análisis de las fuentes, resultando en una relación prevalecientemente vertical arriba-abajo, por lo que la proposición tiene rasgo categórico; c) "... un medio..."; identifica la representación social de la escritura académica en el discurso ideológico, cuyas creencias, opiniones y valores la definen como herramienta para la comunicación; d) "... de expresión..."; identifica la producción del discurso que hace referencia a la escritura académica, definiendo la prevalencia de lo experiencial y emotivo, tanto en el contenido como en la forma del discurso analizado, rigiendo igualmente ambos aspectos en la noción de la escritura académica en la UNA-T.

Análisis del resultado final. Cierre

Para ampliar el análisis de la macroproposición final surgida, se ubicó la misma en el contexto teórico de los indicadores que la estudiaron, haciendo uso del Organizador Gráfico Semántico elaborado a partir de la propuesta de Van Dijk (1998), diseñado para esta investigación, del cual se presenta una síntesis con la extracción de dichos elementos⁽⁵⁾.



Fuente: Autoría propia. Cuadro síntesis del Organizador Gráfico Semántico

⁽⁵⁾ Por sus dimensiones, el instrumento no puede ser incluido en este artículo, el lector puede consultarlo, y a su vez profundizar en el análisis, en la siguiente dirección:
https://www.academia.edu/41007424/ORAGANIZADOR_GR%C3%81FICO_SEM%C3%81NTICO_Teun_van_Dijk

En este instrumento se puede apreciar cómo los indicadores interactúan y consolidan la presencia del discurso referido a la escritura académica, contenido en la proposición final. Como se puede observar, los indicadores están identificados con negrita y subrayado, y cada par es representativo del segmento al que pertenece: sociedad, cognición y discurso.

La noción de escritura académica tiene su forma de expresión explícita en el segmento cognición de este organizador, específicamente en las representaciones sociales. Lo observado en el discurso es que la escritura académica dentro de la UNA-T tiene el rasgo de ser una expresión de las experiencias del escritor, y una forma de comunicación de dichas experiencias. Esta idea está fundamentada con métodos que pretenden convertir a dicha creencia en conocimiento fáctico del grupo, y, por lo tanto, en elemento cohesivo de las relaciones de grupo, en las que son muy importantes los razonamientos argumentados debido a la naturaleza de la institución.

En este aspecto es determinante las formas sociales y personales que adquieren estas creencias sobre la escritura académica, pues se trata de un constante intercambio y actualización entre lo privado de cada miembro y lo colectivo del grupo, pero donde el cambio social se lleva a cabo más lento que el personal. Esto significa que la creencia sobre escritura académica presente en el grupo puede tener variaciones entre sus miembros, un aspecto identificado por Van Dijk (1998) como disidencia y que fue observado en el Docente dos y en el Estudiante dos, para quienes la escritura que se enseña en la UNA-T debe ser más enfocada hacia la macroestructura y la superestructura.

La escritura académica que se observa en el análisis como prevalente en la UNA-T, es definida en el concepto de una habilidad genérica (Guerrero, 2015), que se aprende en las etapas iniciales de la escolaridad y que por ello la universidad no debe enseñarla. Sin embargo, en el estudio se puede inferir algunos elementos que asoman la idea de que la universidad sí debe encargarse de enseñar escritura, sobre todo la especializada, es decir, hay ideas aisladas en el discurso que apelan por una escritura en el concepto del desarrollo continuo (Castelló, 2002; Martínez, 2010; Gómez, 2012).

Estos son los dos indicadores que más recurrencia tuvieron en el análisis de la categoría escritura académica y que de alguna manera intervinieron en la conformación de la ideología que sobre esta se presenta en la UNA-T. En cuanto a la dimensión el método de escritura, los datos no son muy concretos: estos están entre quienes proponen una técnica consciente con tendencias hacia la imaginación y la inspiración, y los que se inclinan por la inspiración, pero conscientes de lo que se hace, la escritura es en este aspecto muy confusa.

Parece haber la idea de una escritura académica cuyo contenido es tomado de la inspiración (la mayoría empleó esta expresión para identificar su fuente de datos) y, junto a ella, la idea de aplicar una técnica consciente al momento de realizar el escrito, refiriéndose al cumplimiento de las características de la lengua estándar. Estas creencias, teóricamente antagónicas, tienen una forma de convivencia en el discurso que permiten inferir métodos mezclados o híbridos que podrían generar tipologías textuales con las mismas características. Ello exigiría que los objetivos de este tipo de escritura fueran elaborados exclusivamente en función del producto que se pueda obtener con esta, de modo que la escritura fuera pertinente para el escritor y para el lector.

A pesar de esta realidad, el análisis sí revela un rasgo concreto que caracteriza la escritura en la UNA-T: partiendo que la dimensión la función de la escritura, de la categoría escritura académica, está constituida por dos indicadores. a) Se escribe para decir el conocimiento, b) Se escribe para transformar el conocimiento, el análisis evidencia que el primer indicador es el de mayor recurrencia en las fuentes consultadas, caracterizando así la escritura académica de la UNA-T en los términos que señalan Fernández y Bressia (2009): "El objetivo principal del discurso académico es comunicar un descubrimiento científico. Sin embargo, este no es el único propósito, también debe convencer" (p. 1).

Siguiendo esta premisa, escribir representa entonces para la UNA-T y para la mayoría del grupo, una actividad que se encarga de plasmar en las palabras del texto lo que ocurre en la mente del escritor; lo que ha podido construir en sus reflexiones a partir de observaciones, lecturas de textos, conversaciones y otras formas de adquisición de conocimientos. Es esta la idea central de lo que es la escritura para la uni-

versidad, cuyo concepto implica la institucionalidad como ente, y todos y cada uno de sus miembros, sean personal de la institución o estudiantes.

En el organizador gráfico se puede observar que este tipo de discurso ideológico tiene incidencia directa en los modelos de contexto y de acontecimiento, en su forma de producción, rigiendo de esta manera el hacer de las personas, y con ello, el hacer de la escritura en la universidad, dentro y fuera de ella, como lo señala VAN DIJK (1998, p. 293):

Contiene los factores que realmente influyen en la aceptación de las representaciones sociales, más que las categorías del contexto. Las variaciones semánticas tienen consecuencias diferentes en la construcción de modelos, y éstos en las representaciones sociales: los tópicos o macroestructuras semánticas del discurso representan información dominante e importante que servirá para construir proposiciones clave (superiores) en los modelos. Si esos tópicos se repiten la construcción del modelo se hace rutina y se generaliza, si no hay contraideologías que rechacen el Modelo.

Estos aspectos del discurso analizado, y especialmente las variaciones semánticas comentadas por el autor y analizadas anteriormente en la proposición final global, permiten observar que la noción de escritura evidenciada en este estudio es ajena al ambiente universitario que debiera fomentar una escritura epistémica en la UNA-T. Esto indica que queda fuera de las representaciones sociales de la UNA-T la noción de una escritura cuya función debiera ser la transformación del conocimiento.

Este tipo de escritura transformadora es para Quintero y Hernández (2002) aquella que tiene incidencia directa en la construcción del conocimiento al considerarla "más poderoso incluso que el lenguaje oral a juicio de algunos autores, para el aprendizaje y autorregulación del pensamiento" (p. 421). La intención del proceso escritural significaría de esta manera una actividad cognitiva, donde el escritor tendría la oportunidad no solo de expresar sus ideas, sino, y más importante aún, desarrollarlas gracias al control que le permite tener sobre ellas la palabra escrita.

La escritura se presenta en esta noción como una fuente de desarrollo intelectual, cuyo método de trabajo es la aplicación de una técnica consciente, que permita al escritor la identificación de los segmentos del texto que son centrales en el tema a desarrollar, y una forma de concebirla, un concepto, centrado en su desarrollo continuo, para la identificación de nuevos procesos, tanto personales como documentados, con los cuales las ideas, reflexiones, opiniones, es decir sus creencias, producto de distintas fuentes de conocimiento, sean desarrolladas cada vez más para el logro de los objetivos propuestos.

Sin embargo, lo evidenciado en el estudio, es decir, en la proposición global surgida, describe una escritura que se limita a reproducir lo que sabe el escritor. Las formas en que esta proposición discursiva incide en la producción del discurso que la contiene, es decir, las estructuras o esquemas que la difunden, y que son empleadas por los distintos miembros de la institución, pueden ser analizadas con la propuesta de Van Dijk (1998) en el nivel micro-interacciones socialmente situadas, identificadas en el organizador gráfico y en la dimensión producción del discurso ideológico, con los indicadores expresiones del modelo de acontecimiento y expresiones del modelo de contexto.

Para el autor, las expresiones del modelo de acontecimiento son estructuras que conforman el contenido del discurso, es decir, el qué se dice sobre algo, dentro del módulo semántico de la producción discursiva. Se nutre de la memoria personal y social, y de los modelos, seleccionando sólo un pequeño fragmento de la información contextualmente relevante de los modelos de acontecimiento para la construcción del significado del discurso en la forma de una secuencia de proposiciones localmente coherentes, el resto de información es inferida cuando se requiera. Entre más grande sea el fragmento seleccionado, el significado implícito es más completo (*ob. cit.*).

En la secuencia proposicional global final (**La escritura académica es un medio de expresión**), y con base en los análisis previamente realizados, se observa que las experiencias significativas en el discurso analizado son de carácter personal. No se evidencian acontecimientos significativos dirigidos por eventos pedagógicos, como aprendizajes en cursos u otros estudios, que controlen la noción de es-

critura, sino que están supeditados a la interpretación que se les dé según la praxis del escritor y el método de escritura que maneje, sea inspirador o sistemático.

Este conjunto de elementos semánticos entra en interacción con las expresiones del modelo de contexto, y en especial con el módulo pragmático⁽⁶⁾, con el cual se define cómo decir algo, qué forma debe tener y bajo qué circunstancias expresarlo. Selecciona las creencias del hablante/escribiente sobre la situación social, los objetivos o intenciones, el entorno espacio-temporal y los participantes del habla. También selecciona qué información de nivel inferior será apropiada para la expresión real, y qué otra quedará implícita.

La proposición final global incide de esta manera en el hacer discursivo que se produce en la UNA-T tanto en sus reflexiones, compartidas entre todos los miembros de la institución, como en sus producciones, pues, como ya se mencionó, el discurso tiene presencia directa en el hacer de las personas. Esto puede ser observado en las relaciones de contenido a los que hace referencia el organizador gráfico, donde la influencia y persuasión del discurso, las formas de modificarlo y también los mecanismos para su legitimación, está dirigido por estos elementos.

En la parte superior del Organizador Gráfico se encuentra el nivel macro-relaciones de grupo-poder social, donde se puede observar la ubicación de la dimensión el grupo y su discurso ideológico, y los indicadores reproducción del discurso ideológico del grupo sobre escritura académica y legitimación del discurso ideológico del grupo sobre escritura académica.

De las nueve fuentes consultadas, ocho tuvieron recurrencia para definir su relación con el discurso en el mecanismo sistema-acción, y solo una evidenció la relación local-global. Las relaciones de este tipo entre el discurso y su usuario plantean que la proposición analizada se presenta desde las autoridades, o con su autorización, en una línea descendente de mando vertical arriba-abajo donde las creencias no son acordadas sino acatadas.

⁽⁶⁾ Elementos analizados en el Organizador Gráfico Semántico.

En el estudio se observa que esta forma de reproducción del discurso tiene incidencia en las representaciones sociales de los participantes del evento comunicativo, y estas a su vez en todo el conglomerado de creencias, según las condiciones o restricciones que presente el modelo de contexto. De la misma manera, este proceso de reproducción implica que las creencias, en este caso la proposición global final obtenida, sea legitimada para darle vida al grupo y a la creencia misma, o simplemente sea deslegitimada para su modificación o extinción. En este estudio, la proposición es legitimada por la aplicación de los modelos de contexto.

Esta forma de validar una creencia está fundamentada en el impacto que tienen en las personas las experiencias significativas que constituyen el núcleo de las creencias del grupo. Aunque tales referentes son de tipo personal, aquellos que son compartidos por el grupo, y que forman parte de la memoria social y son la base de las ideologías, tienen la misma raíz, aunque con una expresión más abstracta para poder ser aplicada en diversos escenarios (Van Dijk, 1998). Es así como la proposición global final es, para la mayoría de las fuentes analizadas, el resultado de una relación basada en la autoridad y legitimada en ella misma.

De esta manera se concluye que la macroproposición final La escritura académica es un medio de expresión tiene el aval de las autoridades del grupo y de sus miembros, quienes están, en su mayoría, de acuerdo en difundirla, con las consecuencias que el presente análisis ha destacado, a través de la unidireccionalidad con la que se ha caracterizado la UNA-T desde su creación. La escritura es entonces asumida como un medio para la difusión de las ideas, y deja fuera de su campo académico la escritura epistémica, aquella capaz de construirlas y desarrollarlas, lo que se traduce en una formación preocupante para un profesional que debe manejarse en la sociedad del conocimiento.

Referencias

Bolett, M. (2001). *Lengua y comunicación*, Texto UNA. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Carlino, P. (2003). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), pp. 143-168. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Carlino, P. (diciembre de 2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Señal*, (16), pp. 71-117. Argentina: Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, (51-52), pp. 149-162. Argentina: Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Cordero, O. (2010). Estrategias de orientación y desarrollo académico para la carrera universitaria en la UNA: Curso introductorio. Universidad Nacional Abierta. Caracas.

Falchini, A. (2014). Temas y problemas en torno a la noción de "escritura académica". *Itinerarios Educativos*, (7), pp. 59-79. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Fernández, L. y Bressia, R. (2009). Definiciones y características de los principales tipos de texto. Argentina: Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Educación. Manuscrito. Recuperado: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf. [Consulta: 14/2/2018]

Giraldo, C. (2015). Ciencia, tecnología y escritura. El encuadre científico de la expresión escrita. *Praxis & Saber*. (6-11), pp. 67-86. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Gómez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Revista*

Infancias Imágenes, (2), pp. 31-43. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Cátedra UNESCO en desarrollo del niño.

Guerrero, R. (2015). La escritura académica, la formación docente y el trabajo colaborativo interdisciplinario. Algunas consideraciones para su desarrollo. *Legenda*, (19), pp. 56-73. Venezuela: Universidad de Los Andes.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México D.F., México: Editorial McGrawHill.

Hurtado, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Caracas, Venezuela: Instituto Universitario de Tecnología Caripito, Fundación Sypal.

Hurtado, J. (2012). El proyecto de investigación: comprensión holística de la metodología y la investigación. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón. Servicios y Proyecciones para América Latina.

López, E. (2009). El docente dentro del proceso de enseñanza en la UNA: una vivencia personal. En: Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Caracas, Venezuela: Ediciones del Rectorado.

Marinkovich, J. y Córdova, A. (2014). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Revista Signos*, (84), pp. 40-63. Argentina: Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, (2), pp. 35-47. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Cátedra UNESCO en desarrollo del niño.

Matos, M. (2010) Propuesta para asumir la alfabetización académica en la Universidad Nacional Abierta. *Una Investigación*, (3), pp. 1-19. Venezuela: Universidad Nacional Abierta.

Mendoza, D. (2016). La enseñanza de la escritura en la universidad:

¿es un deber. *Legenda*, (23), pp. 47-66. Venezuela: Universidad de Los Andes.

Mesa, E. (2007). Escritura: concepciones y prácticas. Propuesta de diseño instruccional para los estudiantes de educación integral de la Universidad Nacional Abierta. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta-Consejo de Investigaciones y Postgrado.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, (74), pp. 465-488. Argentina: Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Padrón, J. (2014). Alfabetización integral. La UNA como escenario. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta, Ediciones del Vicerrectorado Académico.

Piñero, M. y Rivera, M. (2013). Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales. Barquisimeto, Venezuela: Ediciones Upel.

Quintero, A. y Hernández, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, (329), pp. 421- 441. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Riera, G. (2015). La normalización de los textos académicos: el caso de los géneros de titulación. *Legenda*, (20), pp. 22-55. Venezuela: Universidad de Los Andes.

Universidad Nacional Abierta. (2009). Educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela- Caracas: Ediciones del Rectorado.

Van Dijk, T. (1996a). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México D.F., México: Editorial Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1996b). La ciencia del texto. México D.F., México: Editorial Paidós Mexicana s. a.

Van Dijk, T. (1998). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Madrid, España: Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. (Comp.) (2001). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Madrid, España: Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Vivaldi, M. (2014). *Curso de redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.

Bionota

Douglas Argenis Mendoza Vanegas. Licenciado en Comunicación Social, mención Desarrollo Humanístico, y Licenciado en Educación, mención Lengua, Cultura e Idiomas, ambos por la Universidad de Los Andes, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Magíster Scientiarum en Educación Superior de la Universidad Nacional de las Fuerzas Armadas, Venezuela.

Correo electrónico: douglasmendoza1977@gmail.com