

2016 VOL II N. 4

ARETÉ



JULIO – DICIEMBRE 2016

Revista Digital del DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

ISSN: 2443-4566
DEPÓSITO LEGAL: ppi201502DC4615



Areté

Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad
Central de Venezuela

Vol. II, N° 1. 2016

ISSN: 2443 – 4566

Depósito Legal: ppi201502DC4615

Autoridades Universidad Central de Venezuela

Dra. Cecilia García Arocha, Rectora

Dr. Nicolás Bianco C., Vicerrector Académico

Dr. Bernardo Méndez, Vicerrector Administrativo

Dr. Amalio Belmonte, Secretario

Facultad de Humanidades y Educación

Profe. Vincenzo Piero Lo Mónaco, Decano

Dra. María del Pilar Puig, Coordinadora de Postgrado

Dr. Gilberto Graffe, Coordinador del Área de Educación

Dr. Tulio Ramírez C., Coordinador del Doctorado en Educación

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela

Director – Editor

Dr. Tulio Ramírez C.

Editores Asociados

Dra. Ruth Díaz Bello

Profe. Audy Salcedo

Comité Editorial

Dr. Leonardo Carvajal, *Universidad Católica Andrés Bello*

Dra. Alejandra Fernández, *Universidad Central de Venezuela*

Dra. Betsi Fernández, *Universidad Experimental Pedagógica Libertador – IPC*

Dr. Mariano Herrera, *Centro de Investigaciones Culturales y Educativas*

Dra. Ana Beatriz Martínez, *Universidad Central de Venezuela*

Dra. Nacarid Rodríguez, *Universidad Central de Venezuela*

Dra. María Elena Del Valle Mejías, *Universidad Metropolitana*

Comité Científico

Dr. Jesús Arriaga, *Universidad Politécnica de Madrid, España*

Dr. Julio Barroso, *Universidad de Sevilla, España*

Dr. Luis Calegari, *Universidad de la República, Uruguay*

Dra. Bettina Steren Dos Santos, *Pontificia Universidade Católica de Rio Grande Do Sul, Brasil*

Dra. Fabiola Faúndez, *Universidad de Talca, Chile*

Dra. Holanda García, *Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela*

Dra. Dora Nicolasa Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*

Dra. Ivonne Harvey, *Universidad Metropolitana, Venezuela*

Dr. Carlos Manterola, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dr. Jorge Mostany, *Universidad Simón Bolívar, Venezuela*

Dra. Marina Polo, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dr. Claudio Rama, *Universidad de la Empresa, Uruguay*

Dra. Doris Lilia Torres Cruz, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia*

Apoyo Técnico Editorial de este número

Prof. Pedro Certad, *Universidad Metropolitana*

Br. Jhonnyray Julieth Arrijoja Aranda

Br. José Gregorio Cova

La revista electrónica *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela* es una publicación científica con arbitraje externo, mediante el sistema doble ciego. Es de acceso abierto libre, con periodicidad semestral y tiene por objetivo primigenio promover el intercambio de información acerca de resultados de investigaciones originales de carácter educativo de habla hispana, aunque también recibe artículos en portugués, francés e inglés. Puede publicar ensayos o reflexiones si el Comité Editorial lo considera pertinente. Las ideas contenidas en los trabajos son de exclusiva responsabilidad del autor (es).

Los trabajos para publicar se deben enviar a revista.arete@ucv.ve o revista.areteucv@gmail.com. También se pueden hacer envíos de artículos en línea, mediante la plataforma de la revista en el Repositorio SaberUCV: http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_arete

Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Piso 5 C.C. Los Chaguaramos. Los Chaguaramos, Caracas. 1040. Teléfono +58 212 6050347

**ARETÉ. REVISTA DIGITAL DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**

ISSN: 2443 – 4566

Depósito Legal: ppi201502DC4615

Vol. II, N° 2. Julio – Diciembre, 2016

1.	Editorial. <i>Tulio Ramírez C.</i>	5
2.	Las convergencias y divergencias internacionales de las estructuras de postgrados en América Latina [International convergencies and divergencies in the structure of graduate studies in Latin America]. <i>Claudio Rama.</i>	7
3.	O desafio da formação do docente enquanto gestor educacional [The challenge of teacher education for educational management]. <i>Lívia de Melo Barros, Bettina Steren dos Santos y Hugo José Xavier Santos.</i>	25
4.	El artículo de investigación en las orientaciones para autores de ocho revistas venezolanas de educación [The research article in the guidelines for authors of eight education research journals from Venezuela]. <i>Carlos E. Blanco.</i>	41
5.	Una aproximación a un sistema de indicadores para evaluar la integración de las TIC en las instituciones de educación superior [An approximation to a system of indicators to assess the integration of ICT in higher education institutions]. <i>Pedro Nolasco Vázquez y Mario Miguel Ojeda Ramírez.</i>	63
6.	Resúmenes de Tesis.	91
7.	Normas para publicar en Areté	93

EDITORIAL

La producción académica en América Latina ha ido en constante aumento de acuerdo a los reportes de los principales rankings y bases de datos que ofrecen información sobre las revistas de prestigio e impacto académico en el mundo. Sin embargo, la distancia que separa a esta región con respecto a los países que están en la vanguardia del desarrollo científico y tecnológico es verdaderamente avasalladora. De seguir sin mayores alteraciones la tendencia de crecimiento en ambos sectores del mundo, a América Latina le llevaría más de mil años acercarse al ritmo alcanzado por estos centros mundiales de generación de conocimiento.

No se trata de hacer comparaciones odiosas sino de enfrentar realidades. Por supuesto que esta situación está asociada a múltiples factores que van desde una herencia cultural extremadamente escolástica y muy poco asociada a la producción de ciencia y tecnología, hasta la dependencia excesiva del rentismo derivado de la exportación de materias primas. La particular posición que ocupó la región en la división internacional del trabajo obstaculizó que se sedimentara una cultura de generación de conocimientos en áreas estratégicas que asegurarán el desarrollo de una ciencia y una tecnología que permitiera vincularnos con ventajas comparativas al circuito mundial de producción de riquezas.

En este contexto la investigación quedó reducida a las universidades. No se desarrolló una industria nacional que invirtiera en ciencia y tecnología para dar valor agregado a sus propios productos. Se prefirió comprar la tecnología necesaria a los países industrializados obstaculizando cualquier posibilidad de desarrollo de una infraestructura científico técnica nacional. Eso explica en parte el rezago con respecto a otras regiones del mundo. Lo preocupante es que en lo esencial esa política no ha sufrido cambios importantes. Salvo honrosas y muy localizadas excepciones, siguen siendo las universidades las grandes productoras de conocimiento en América Latina. El aporte de la industria en este sentido más bien ha sido marginal.

¿Qué hacer para achicar este rezago? La respuesta no es fácil, pero consideramos que lo primero es que nuestros países asuman de una vez por todas que la riqueza sustentable deviene del talento humano y no de materias primas perecederas. En segundo lugar que la industria debe invertir en la generación de la tecnología y las innovaciones necesarias para depender menos de los contratos “llave en mano”, que atan cualquier posibilidad de generación autóctona de conocimiento. Los gobiernos por su parte no solo deben aumentar los presupuestos universitarios destinados a la investigación básica, sino contratar los servicios de las universidades para llevar adelante los proyectos que requieran de la aplicación de tecnologías que muy bien pueden desarrollarse en los laboratorios y centros de investigación de estas casas de estudio. En fin se trata de llevar adelante una política de Estado para estimular el desarrollo científico y tecnológico.

Como parte de esa política es necesario generar mecanismos que hagan visible los conocimientos producidos en las universidades y en la industria. Esto permitirá disminuir poco a poco las distancias con respecto a los países tradicionalmente líderes en esta materia. Deben surgir revistas especializadas que cumplan esta misión. *Areté* es parte de ese proyecto. Desde esta ventana nos hemos propuestos contribuir a hacer más visible la generación de conocimientos en materia educativa en la región. El número que hoy presentamos contiene cuatro artículos que hacen referencia a temas variados en materia de educación.

El ex Director de IESAL-UNESCO, Claudio Rama, nos convoca a una reflexión sobre la necesidad de desarrollar ciertos estándares que hagan comparables a los postgrados en América Latina. Analiza la dinámica de los postgrados en el mundo para demostrar que en la región latinoamericana se está muy lejos de alcanzar el modelo global de los postgrados que está emergiendo en los más importantes circuitos de altos estudios. Por otra parte, Livia de Melo Barros, Bettina Stern y Hugo José Xavier, todos de la Pontificia Universidad de Río Grande Do Soul, presentan un estudio sobre la formación docente de profesores y directores de las escuelas brasileñas. Evidenciaron la ausencia de competencias que facilitarían el desempeño de estos profesionales como líderes educativos. Carlos Blanco de la Universidad Central de Venezuela presenta los resultados de una investigación sobre las orientaciones para Autores de ocho revistas indizadas venezolanas. Tuvo como objetivo central conocer qué tipo de artículo se privilegia en las revistas. Demuestra que si bien se promueven varios tipos de artículo se tiende a no explicitar preferencia hacia alguno. Finalmente, Pedro Nolasco Vásquez y Mario Miguel Ojeda Ramírez de la Universidad Veracruzana de México nos presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo mostrar la viabilidad del uso de un sistemas de indicadores diseñado por los autores como alternativa para evaluar la incorporación de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) a las universidades. Reportan los resultados de un estudio de casos llevado a cabo en la Universidad Veracruzana.

Una vez más Areté cumple con poner a la disposición del lector interesado en los temas educativos, los aportes de destacados investigadores de la región. Finalmente reiteramos nuestra invitación a los investigadores a que envíen sus artículos a fin de que sea considerada su publicación para los números venideros.

Dr. Tulio Ramírez
Director – Editor

LAS CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS INTERNACIONALES DE LAS ESTRUCTURAS DE POSTGRADOS EN AMÉRICA LATINA¹

INTERNATIONAL CONVERGENCIES AND DIVERGENCIES IN THE STRUCTURE OF GRADUATE STUDIES IN LATIN AMERICA

CLAUDIO RAMA

Universidad de la Empresa, Uruguay

claudiorama@gmail.com

Fecha de recepción: 18 octubre 2016

Fecha de aceptación: 25 noviembre 2016

RESUMEN

El presente artículo analiza como en América Latina y el Caribe las estructuras de posgrados tienen una elevada “path dependency” o dificultad del cambio por resistencias que finalmente determinan un modelo propio, relativamente híbrido y heterogéneo en términos comparativos. Este modelo actúa en detrimento de la incorporación plena de estructuras, dinámicas y paradigmas asociados al proceso de Bolonia y a la conformación de un sistema global de posgrados. Se analizan las estructuras del modelo de postgrado global y las especificidades de algunos países latinoamericanos, mostrando las fuerzas de la “dependencia del camino” que por diversos motivos determinan que la transición que se está dando hacia un modelo global de posgrado no se esté desarrollando en igual dimensión e intensidad en la región. Por el contrario, se están primando tanto los particularismos locales como la conformación de un modelo latinoamericano propio de posgrado. Esta dinámica, sostenemos, limita las capacidades de modernización y transformación de los sistemas universitarios.

PALABRAS CLAVE: Estudios de postgrado, modelos de postgrado, educación superior, Latinoamérica, educación comparada.

ABSTRACT

This article analyzes the way in which structures of graduate studies in Latin America and the Caribbean have developed a high level of ‘path dependency’, this is, a difficulty to attain change due to various forms of resistance which ultimately brings forth to a rather distinct, relatively hybrid, and heterogenous model in comparative terms. This model works against the full acceptance of structures, dynamics and paradigms related to the Bologna processes and to the creation of a global graduate system. The structure of that global graduate system and the particularities of some Latin American countries are also analyzed. The strengths of such path dependency which is for various reasons the main factor for the desired transition towards a

¹ El presente artículo fue la base de la conferencia realizada en el Primer Seminario Preparatorio de la III Cumbre Académica CELAC-Unión Europea (UE). Santo Domingo, República Dominicana, 21-22 de junio del 2016.

global model of graduate studies not to take place in a similar manner or intensity in the region are analyzed. On the contrary, what is being promoted are both local particularities and the development of a distinct Latin American model of graduate studies. This dynamics, we contend, may limit the capacity for both transformation and modernization of university systems.

KEYWORDS: Graduate studies, graduate models, higher education, Latin America, comparative education.

1. EL POSGRADO COMO NUEVA REALIDAD DEL MUNDO DEL TRABAJO Y NIVEL UNIVERSITARIO

Los posgrados constituyen un nuevo sector de la educación superior y a la vez en rápido proceso de expansión y reconfiguración a escala internacional (Morles, 1991). Su vasta transformación está asociada a la ampliación del conocimiento que impulsa la conformación de éste nivel, su armonización e internacionalización, su estratificación en múltiples niveles, así como su diferenciación de modalidades y su complejización disciplinaria y epistemológica. (Rama, 2007; Landoni & Martínez, 2011; Barsky & Dávila, 2012). Representa el ámbito donde se integran al interior de las universidades el conjunto de nuevos conocimientos especializados que se han ido expandiendo en los últimos años al calor de la expansión del capitalismo cognitivo y de la sociedad global de la información (Rama, 2006). La expansión de la división social y técnica del trabajo ha sido el soporte de las competencias que crean los posgrados y que se constituyen en los nuevos ejes de la conformación de los monopolios profesionales (Parson, 1988). En tal sentido, se sostiene que contribuyen a promover la estratificación de los mercados de trabajo (Collins, 1979). Los posgrados son también una expresión de mayores niveles de competencia entre los egresados, de complejidad de tareas y trabajos en los sectores más dinámicos de la sociedad y mecanismo para aumentar los niveles de productividad del capital humano. (Vilaseca, 2005). A nivel académico la expansión del posgrado está asociado al avance de los sistemas de evaluación y acreditación con sus exigencias de mayor formación de los docentes (Morles, 1997). En algunos campos profesionales, como por ejemplo en medicina, las especializaciones de posgrado, se constituyen en el requisito de ingreso a los mercados de trabajo. (Rama, 2010). Es además una de las áreas universitarias que ha estado más impactada por la creciente internacionalización de la educación superior y de los mercados de trabajo y la conformación de una capa de trabajadores simbólicos especializados (Rifkin, 1996). Toffler (1994) ha asociado a la especialización de los estudios especializados, a nuevas funciones de trabajo al interior de empresas globales basadas en el manejo de información y la producción.

En América Latina como a escala global, las causas de la expansión de los posgrados son múltiples y diversas: la complejización y diversificación de los mercados laborales, y especialmente su internacionalización (Salmi, 2009). También destaca el aumento de la competencia laboral entre los profesionales que impulsan la mayor calificación y el aumento del capital humano. Es de destacar también la existencia de tasas de retorno superiores que permiten los posgrados, resultado de niveles de productividad más altos, en un contexto de creciente aumento de la oferta y de la competencia profesional que deriva en una caída de los retornos de los estudios de grado.

También es necesario destacar el aumento de la división social y técnica del trabajo como resultado de un mayor fraccionamiento de los puestos de trabajo (Hillman, 2001, citado por

Ramirez, 2009). La mayor división del trabajo resultado del conocimiento favorece aumentos de la productividad laboral asociados a la mayor especialización del trabajo de acuerdo a la ley formulada por Durkheim (2013). Es necesario además destacar especialmente la complejización y mayor especialización de las profesiones surgidas de la sociedad industrial y la creación de una “sociedad de profesiones” cada vez más compleja, asociada a la expansión y diferenciación de los servicios (Ramirez, 2009). Las profesiones, en tanto estructuras sociales basadas en saberes legitimados y formalizados y que permiten un ejercicio monopólico de ese trabajo en determinados mercados, se apoyan crecientemente en certificaciones de posgrado (Larson, 1979). El fenómeno de la profesionalización de la sociedad constituye una característica contemporánea creciente y que se asocia a un trabajo capacitado, regulado y especializado. Este tipo de trabajo no sólo requiere de niveles elevados de escolarización, sino certificaciones que lo legitiman, así como estructuras de formación también especializadas, reguladas y estandarizadas.

En los países centrales y en algunos países de la región, ello ha dado lugar a la creación de instituciones de educación superior exclusivas de posgrado. Destacan unidades y centros específicos de posgrado en México, Venezuela y Ecuador entre otros, así como estructuras regionales como FLACSO y el INCAE. Es al interior de éstas instituciones de educación superior, pero fundamentalmente de las universidades de grado, donde se produce el fenómeno de la expansión de los posgrados y de la posgraduarización de las profesiones. Ello se da especialmente de aquellos campos del conocimiento con mayor transformación como las ciencias básicas, con mayores exigencias académicas de formación en los mercados de trabajo (medicina, por ejemplo), o con mayor competencia en los mercados de trabajo por saturación profesional como ciencias sociales. En ésta dinámica estos posgrados se constituyen en certificaciones reguladas para permitir “señalizar” el nivel de capital humano especializado como ha planteado Spencer (San Segundo, 2001). Con los estudios de posgrado se logra un monopolio en determinados mercados de trabajo, excluyendo el ingreso de competidores sin certificaciones específicas sobre la base del “reconocimiento” de un saber legitimado adquirido en una institución (Ramírez, 2009). Tal proceso es avalado por los Estados a partir de su reconocimiento nacional y homologación o revalida internacional. Ello ha creado múltiples problemas dada la diferenciación de las estructuras, clasificaciones, tiempos de estudio, modalidades o formas de autorización o de acreditar entre países, profesiones y certificaciones.

Es de destacar que a medida que los mercados laborales se complejizan y especializan en América Latina y el Caribe, en parte incentivados por la apertura externa, el aumento de la competencia y la búsqueda de ganancias extraordinarias derivadas de la especialización laboral, aumenta la demanda de profesionales con posgrado al complejizarse y especializarse las tareas de trabajo y aumentar sus densidades tecnológicas.

Sin embargo, la complejidad y las demandas de las estructuras productivas en la región, con un perfil productivo basado en una mayor intensidad de la producción de materias primas, con un peso de sectores de servicios tradicionales y menor complejidad de las estructuras secundarias y primarias y distintas matrices productivas, determina en algunos sectores, menores niveles de exigencias del capital humano profesional y especializado de posgrado que los existentes en los países centrales. La propia expansión de la demanda y la oferta de posgrados, crea oportunidades de competencia laboral por mayor capital humano, a la vez facilita la instalación de procesos de trabajo asociados a esas superiores competencias. Estas capacidades de creación de mayor valor en los mercados de trabajo, facilitan el aumento de la composición

orgánica de los negocios con tareas profesionales más complejas. Con ello los estudios de posgrados están en la base de la tendencia a la internacionalización de la educación superior y la conformación de nuevas dinámicas más diferenciadas de la división social y técnica.

Los componentes referidos anteriormente son los que promueven una alta estructura estandarizada de los posgrados, e impulsan su convergencia a escala internacional y el aumento de su movilidad. (Acevedo, 2007; Salmi, 2009; Meyer, 2010). Esta lógica globalizada de los postgrados, es lo que impulsa su estructuración altamente estandarizada, y con ello una transformación muy rápida del modelo tradicional universitario napoleónico de postgrados, que ha caracterizado históricamente a Europa, y por ende a América Latina y el Caribe. El modelo tradicional napoleónico de grado de origen francés de carácter de élite, de tipo académico y perfil profesional a través de Facultades, ha sufrido múltiples transformaciones ha medida que fueron transformándose los mercados universitarios y de trabajo. Inicialmente se fueron agregando componentes de conocimiento (asignaturas) en los cursos de grado, y posteriormente impulsó un sistema complementario y jerarquizado de posgrado que se estructuró en dos orientaciones.

- a. Por un lado, un tipo de posgrado de profundización profesional, llamado Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS), que correspondió a una formación aplicada especializada que se orientaba directamente al trabajo profesional. Éste tendía a ser de varios meses o incluso un año, en general asociado a la realización de una práctica en las empresas de un mínimo de tres meses, y que no habilitaba para estudios superiores. Tendía a ser una formación especializada con alto componente práctico e instrumental y de corto plazo.
- b. Por el otro lado se conformó una oferta de posgrado académica llamada Diplôme d'Études Approfondies (DEA), de un año y que correspondía además al primer año de los estudios de doctorado, los cuales en general eran de tres. Estaba estructurado en base a cursos y habilitaba para la continuación de los estudios de doctorado que se concentraban en investigación y con pocos cursos.

Constituía un modelo de posgrado dual asociado a un mercado laboral poco diferenciado y especializado, con profesiones a nivel del grado, una escasa demanda de competencias especializadas de posgrado, un ámbito del trabajo profesional de tipo práctico y una dominancia académica de los posgrados. La expansión de la matrícula universitaria, de los conocimientos y de los mercados de las profesiones, lentamente tornó obsoletas estas estructuraciones organizativas del posgrado, para integrar la expansión de los conocimientos y los crecientes requisitos del trabajo profesional.

En este sentido, el modelo tradicional de origen francés de tipo post-napoleónico sufrió una transformación ante los cambios del nuevo capitalismo orientado a la incorporación de conocimiento con la formación de capital humano especializado. En una de sus vertientes la transformación se asoció a rápida generalización de las maestrías de origen americano. Este cambio de las profesiones en términos de conocimientos y requisitos de certificaciones para su ejercicio, están en la base de la nueva dinámica del posgrado, y su estructuración estandarizada expresa en la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE-2011) que ha establecido categorías y definiciones estándares para facilitar el establecimiento de las nuevas formas de educación superior y de posgrado globales (UNESCO; 2013). El Espacio Común de la

Educación Superior en Europa es, en este sentido, una relativa expresión de este modelo global de posgrados que se está conformando.

En el nuevo panorama de los posgrados, el hecho dominante ha sido la introducción de la maestría como la certificación habilitante de formación y ejercicio profesional y académico. Con ello, este nivel de posgrado, ya no está localizado en los recorridos académicos posteriores de los profesionales a su formación de grado, sino que los estudios de maestría tienden a estar al interior del proceso de formación profesional y previa al pleno ejercicio laboral profesional. Ello condujo a una primera transformación del modelo tradicional a través de la conformación primero de dos tipos de maestrías, dadas por aquellas de Investigación (a partir de la transformación de los DEA) y por el otro lado las Maestrías Profesionales (a partir de la transformación de los DESS), siendo las primeras, las únicas que permitían avanzar hacia los doctorados. Sin embargo de hecho ellas funcionan como un máster sobre un tronco común y con pocas diferenciaciones cuando son en el mismo campo de conocimiento, reconociéndose una tendencia hacia la fusión de ambos tipos de maestría. Incluso, al estar articulados al Espacio Común Europeo de Educación Superior, ambos máster son reconocidos en todas las universidades del Espacio Común, en tanto el proceso de Bolonia conformó estructuras y un sistema de crédito comunes para permitir la movilidad.

2. LA CONFORMACIÓN DE UN MODELO ESTANDARIZADO DE MAESTRÍA Y DOCTORADO GLOBAL

La transición desde el modelo tradicional al nuevo escenario de posgrados ha sido facilitada e impulsada por la internacionalización del sistema de educación superior americano, que promovió una convergencia institucional hacia un nuevo modelo de posgrado que ha tendido a desplazar las formas organizacionales de los posgrados anteriores. Ello se ha expresado en la conformación de una dinámica de dos ciclos continuos de posgrado: la maestría (nivel 7) y el doctorado (nivel 8).

En Europa la transición a la estructura de los niveles 7 y 8, fue una de las bases del Proceso de Bolonia, y constituyó el instrumento para la modernización y estandarización de las estructuras del viejo continente, y su convergencia con el modelo de maestrías de origen americano. Ha sido éste un proceso de convergencia, con resistencias y debates, y de ajuste de las configuraciones tradicionales previas hacia un nuevo paradigma de organización de los conocimientos y de los procesos de formación profesional de posgrado, con nuevos ciclos, definiciones y funciones. En la medida que la educación no es una potestad comunitaria sino de los Estados Nacionales, la convergencia hacia el modelo regional tuvo algunas especificidades nacionales, más allá de la “entonación regional” hacia un modelo de educación superior relativamente estandarizado y común que permitiera – y facilitara- la movilidad, el reconocimiento y la especialización académica.

Cada país incluyó formas de transición desde sus lógicas académicas anteriores, a las nuevas configuraciones regionales e internacionales. En ese contexto, se transformó radicalmente el modelo francés dominante de posgrados no sólo transformando en algunos casos los DESS y DEA en maestrías profesionales y académicas, sino también en una estructura diferenciada de las maestrías, entre oficiales, ajustadas al Proceso de Bolonia, y las propias, que son aquellas ofrecidas por una Universidad y que, en tanto no cumplen los requisitos de Bolonia, no son homologables al formato Europeo y que por ende no se pueden acoger a los acuerdos o convenios de convalidaciones o movilidad. Estas se asimilan como continuación de las viejas

especializaciones profesionales de tipo DESS careciendo de regulaciones externas sino que ellas son de las propias universidades. Cuando son impartidos por otras instituciones educativas no universitarias se llaman simplemente Máster. Las maestrías que se ajustan al Espacio Europeo se denominan Máster Oficial o Máster Universitario, y cumplen el requisito de ser homologables según los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior.

En España, la convergencia hacia el Proceso de Bolonia se dio con la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2001 que estableció los criterios de los estudios oficiales de postgrado como ámbitos de formación tanto académica o profesional, tanto de investigación como de conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico conducentes a la obtención de los títulos de Master y de Doctor (Salaburo, 2003). Las especializaciones quedaron fuera de la regulación y se definieron como títulos propios, muchos de los cuales las universidades llevaron a un formato llamado de Maestrías propias. Ello ha creado múltiples confusiones dentro y fuera del país.

La transformación en los sistemas universitarios y específicamente de los posgrados ha sido muy amplia en la última década así como su internacionalización. Ello se ha dado en las estructuras y estándares, así como también en sus componentes epistemológicos –conocimientos especializados- y en sus distintas modalidades. A la par que los estudios de grado se ha ido “desdisciplinando” y comenzando a incluir competencias genéricas no propiamente disciplinarias, el posgrado se constituyó en un ámbito de competencias complejas y especializadas con una mayor estratificación de niveles, dado por el ciclo de maestría y el de doctorado.

Con la consolidación del posgrado, se impone un cambio del rol del grado, el cual se tiende a focalizarse en competencias básicas en un campo profesional específico con estructuras más estandarizadas, al tiempo que el nivel de posgrado se diferencia y se desarrolla con competencias especializadas, mayores controles de calidad, y docentes y estudiantes y perfiles de trabajo más internacionales. . Ello se ha producido con mayor intensidad en los países centrales dado el mayor cambio en sus mercados de trabajo. El proceso de reconfiguración institucional, ha diferenciado los contenidos entre básicos a nivel del grado y especializados a nivel del posgrado, facilitando la transición hacia dinámicas socioeconómicas más basadas en el uso de conocimiento especializadas por un capital humano de posgrado.

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO MODELO INTERNACIONAL DE ORGANIZACIÓN DE LOS POSGRADOS

Como referimos, asociado a las nuevas dinámicas de la economía del conocimiento, a nivel internacional se está promoviendo con más intensidad la expansión del posgrado y su constitución como centro de la dinámica universitaria, lo cual está derivando en una nueva arquitectura organizacional, tanto de éste nivel como de toda la educación superior. Ello se produce especialmente en los países que están impulsando reformas en sus sistemas universitarios de cara a promover el aumento de la investigación y la formación de capital humano especializado como componente central de una estrategia de expansión de una economía con mayor apoyo en sectores con mayor densidad tecnológica. Ello por ejemplo se expresa desde hace varias décadas en los Estados Unidos bajo la forma de Escuelas de Posgrado, que han diferenciado este trabajo de formación, del funcionamiento de las carreras de grado y las exigencias de este nivel para el acceso a los mercados profesionales.

Allí la arquitectura universitaria del posgrado, se expresa en unidades administrativas independientes, centradas en la oferta de maestrías, doctorados y posdoctorados, con tendencia a su articulación en Centros de Investigación o enfoques profesionales, diferenciados estándares, mayores exigencias de calidad con más incidencia de los sistemas de evaluación y acreditación externa, y cuerpos académicos exclusivos de este nivel. Ello se ha caracterizado además por reglas económicas, académicas y organizacionales diferenciadas de los posgrados frente al grado.

Ello conforma una nueva dinámica distinta al grado, y crea una escalera académica estratificada con peldaños definidos y diferenciados en función de mercados distintos, y con sus propios requisitos de ingreso y egreso, del carácter epistemológico de sus contenidos, de la duración de los estudios, del perfil de los mercados de trabajo, de los requisitos y características de los equipos docentes y de su relación con la investigación o la práctica profesionales.

La Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) 2011 (UNESCO, 2013) definió un primer nivel de posgrado, como Nivel 7, compuesto por programas de maestría, especialización o equivalente, con el principal objetivo de impartir competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel pueden incluir un importante componente de investigación, pero no otorgan las certificaciones relacionadas a ello que están reservadas al nivel de doctorado. Se caracteriza por una formación esencialmente teórica – aun cuando puede incluir un componente práctico – y por estar basado en investigaciones de los últimos avances del campo o por las mejores prácticas profesionales. Este nivel lo ofrecen universidades y otras instituciones de educación superior y su instrucción suele ser impartida bajo la modalidad de exposiciones orales por un personal docente que normalmente debe cumplir con la exigencia de haber concluido el nivel CINE 7 u 8. Los programas de este nivel pueden requerir la finalización de tesis o proyectos de investigación más avanzados que los del nivel CINE 6 (estudios de grado) pero menos avanzados que los del nivel CINE 8 (doctorado).

El eje del nivel 7, lo constituye la maestría, que puede incluir a su interior otras certificaciones, como las especializaciones, en tanto remanentes del pasado de la tradición universitaria francesa. En tal sentido se ha constituido como un nivel en el cual se pueden integrar a su interior varias certificaciones como diplomados, postítulos o especializaciones que pueden ser obtenidas individualmente, pero que tienden a funcionar el reconocimiento de sus créditos a efectos de su acumulación para los estudios de maestrías. Éstas se han constituido en un nivel de posgrado de origen americano (Morles, 1991; Morles y Álvarez, 1997), y primer escalón, tanto para la formación profesional especializada como para la formación académica, transformando las viejas “especializaciones” de origen francés, que pasaron a incorporarse como componentes al interior del Nivel 7 o desaparecer. La Maestría se estableció como paso obligatorio de las trayectorias académicas hacia el doctorado, base de la separación de los conocimientos básicos y especializados, y de la tendencia a la reducción a cuatro años de los estudios de grado, conformando el sistema de educación superior de 4 + 2 años de estudio, correspondiente a los tiempos de estudio del grado y de la maestría. Esta certificación se torno el requisito de ingreso al mercado profesional en los países centrales, impulsando que deje de ser un nivel independiente de especialización posterior a los estudios profesionales, sino un requisito para el ingreso al trabajo.

La creación de las maestrías fue la forma para detener y resolver la tendencia a la ampliación de los tiempos de estudio de las carreras de grado que se estaba produciendo como

resultado de la continua irrupción de nuevos conocimientos especializados y de su incorporación en los currículos de los estudios de grado. En tal sentido, la maestría se conformó como un nivel de formación de saberes especializados, posterior al grado y requisito para ingreso al mercado de trabajo.

La transformación de los mercados de trabajo y de las estructuras productivas con más actividades especializadas y densidad tecnológica, es la base del trabajo profesional especializado que se adquiere en los posgrados y especialmente en maestrías. En tal sentido, es un nivel académico de conocimientos especializados en correlato con mercados y niveles de división técnica y social del trabajo también especializados, y por ende con mayores requerimientos de competencias profesionales. Ello, más allá del impacto de la formación de nivel de maestría en la calidad de los aprendizajes en los mercados profesionales académicos y de su rol como nivel obligatorio para el ingreso al doctorado.

El CINE 2011 conceptualizó también el segundo ciclo de los estudios de posgrado, definido como de Nivel 8, correspondiente a programas de doctorado o equivalente, que tienen como principal objetivo el conducir a un título de investigación avanzada. Son programas dedicados tanto a estudios especializados como a investigaciones originales, correspondientes a programas tanto en el campo académico como en el profesional. Por lo general, este Nivel 8 concluye con la presentación y defensa de una tesis o disertación (o trabajo escrito equivalente en importancia y con calidad de publicación) que representa una contribución significativa al conocimiento en un determinado campo de estudio.

En los jurados, se tiende a incluir a actores de fuera del programa como requisito para garantizar una mayor objetividad en la evaluación. Inclusive se ha iniciado una tendencia, a que el egreso del doctorado sea a través de la publicación en revistas indexadas de alto impacto, que tienen múltiples procesos de evaluación externa y estándares más rigurosos.

El nivel 8 corresponde a programas basados en investigación y no únicamente en cursos. Aunque la clasificación de CINE no lo establece, en general contiene tanto cursos como actividades de investigación, las cuales van desde el 50 al 100% de los créditos. El ingreso a estos programas o al cargo de investigador junior – que en algunos países es la base del ingreso a los doctorados- requiere la conclusión exitosa de un programa de Nivel CINE 7. El perfil de egreso del nivel 8 da acceso a cargos de investigación en la administración pública y la industria, así como a cargos de docencia e investigación en instituciones que imparten educación en los niveles CINE 6, 7 y 8.

El nomenclátor de la UNESCO precisa el carácter de escalera de los estudios, y define al doctorado como el nivel superior. No define al posdoctorado que recién está en proceso de conformación, y que pudiera ser tanto como tercer piso (nivel 9) o como segundo ciclo del doctorado (sería 8B). Establece que la maestría es el primer nivel del posgrado y nivel posterior al grado y que puede incluir créditos de otros posgrados a su interior como especializaciones. Define un amplio carácter de la maestría con componentes que permiten continuar hacia la investigación como hacia la profundización profesional posterior. Fija el requisito de la maestría para acceder al doctorado y detalla que el doctorado tiene tanto cursos como investigación y que se conforma como un nivel de formación tanto con un perfil de investigación como de profundización profesional.

A diferencia de lo que veremos en la región, el CINE no define un nivel propio de especialización, no dos niveles diferenciados en el segundo ciclo de la Maestría o el Doctorado.

4. LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS SISTEMAS DE POSTGRADO EN LA REGIÓN

A diferencia de este nuevo escenario estructural del posgrado a escala global – y especialmente en los países que apuntan a insertarse en las sociedades del conocimiento- en América Latina y el Caribe, el proceso de convergencia entre las lógicas anteriores de posgrado y las nuevas estructuras del posgrado, se está produciendo en forma lenta, confusa, desordenada, superpuesta y altamente diferenciada. Esta situación está creando –y ampliando- problemas de homologación y de formación profesional especializada. En la región la debilidad de la introducción de estas tendencias y estructuras ha determinado –entre otros elementos- la conformación de la especialización como ciclo independiente, y con ello su presencia destacada en la matrícula en detrimento de las maestrías y doctorados, y la conformación de un modelo de tres escalones especialización, maestría y doctorado. Sin embargo, en la región además se agregan múltiples diferenciaciones dadas por posgrados cortos, especializaciones profesionales, especializaciones médicas, maestrías profesionales, maestrías académicas, doctorados y posdoctorados, en general con enfoques academicistas, presenciales y catedráticos, que conforman una dinámica compleja con múltiples ciclos.

Más que una confluencia del modelo tradicional de posgrado hacia nuevas configuraciones organizacionales, se ha producido un solapamiento de ambos modelos. González (2013) sostiene que América Latina, a pesar de seguir el modelo francés, para efectos de los grados, se fusionaron dos sistemas (el francés y el americano) y se traslapó la asignación de ambos tipos de grados académicos. Ello además se produjo con una fuerte diferenciación de políticas por países como resultado de las diferencias locales y las tensiones creadas según el peso y la fuerza de las estructuras preexistentes. Ellas han resistido y debilitado los cambios y la incorporación de los estándares globales en educación superior. En general, la superposición confusa entre el modelo anterior y el nuevo modelo global de posgrado, y por ende de educación superior, ha derivado en una alta diversidad regional de estructuras y niveles con múltiples orientaciones nacionales diferenciadas. Esta dinámica a la vez ha coadyuvado a dificultar la propia transformación regional de la educación superior y la creación de un Espacio Común de la Educación Superior en América Latina, especialmente a nivel del posgrado que pudiera permitir una mayor movilidad académica y la especialización de las ofertas de posgrado a escala de la región.

En general en América Latina, los estudios de “Especialización” no constituían el peldaño para el avance al doctorado. Tampoco había una clara diferenciación de los dos tipos de estudios de especialización dados por el DESS y el DEA. Existían –y aún perviven- ofertas de especializaciones médicas en general como cursos teórico – prácticos, con confusa definición entre especialización y maestrías y que muchas veces son de dos años. El acceso al doctorado, aún en varios países como Argentina y Uruguay, sigue siendo un ciclo de posgrado posterior al grado. Las especializaciones, eran una versión del DESS que no habilitaba al camino del doctorado y se orientaba hacia componentes prácticos de la formación profesional. En Brasil, las maestrías en administración, los conocidos MBA, son posgrados *latu senso*, o sea especializaciones, no permitiendo continuar a estudios de doctorado.

La región ha estructurado su sistema de educación superior marcado por la tradición europea napoleónica, reafirmado por los paradigmas de la Reforma de Córdoba, y asociado a un modelo profesional centrado en el grado. Ello ha pervivido como resultado de la fuerza de la “path dependency” (tradición de las estructuras y valores), que han limitado la capacidad de incorporar significativamente los estudios de posgrados como sus estructuras internacionales.

La “dependencia del camino” en América Latina es más fuerte que en otras regiones por el carácter fragmentado de los sistemas de educación superior y la falta de un espacio común de políticas, el tipo de financiamiento gubernamental, la prevalencia de fuertes niveles de autonomía de las universidades públicas, la ausencia de sistemas consolidados de regulación y aseguramiento de la calidad, y la escasa competencia entre las instituciones que impulse mayor pertinencia al entorno y las demandas externas.

Además, el postgrado ha tenido débil incidencia y ha prevalecido la formación de grado. A nivel de posgrado, se estructuró tradicionalmente un modelo dual:

- a) a). Por un lado, postgrados de especialización de un año, provenientes de la tradición francesa de los Diplomes de Études de Approfondies (DEA) enfocados en la formación profesional especializada.
- b) b). Por el otro, Doctorados de carácter académicos centrados gestados en las ciencias básicas y sociales. Ambos funcionaban como escalones diferenciados y posteriores a los estudios de grado.

En este contexto primigenio, en toda la región en las últimas décadas, se han introducido y expandido las Maestrías de origen anglosajón, lo cual está produciendo una reconfiguración de los estudios de postgrado y del propio nivel cuaternario. En otras regiones este proceso se produjo por la vía de la transformación de las “especializaciones” tradicionales que duplicaron relativamente sus tiempos académicos, con nuevos requerimientos de ingreso y egreso, y estableciéndose como requisito para acceder al nivel de doctorado. En la región, la introducción de las maestrías se produjo sin la transformación de las especializaciones, sino a través de una relativa confusión institucional que derivó en una superposición de niveles con el agregado de la maestría, lo cual ha estructurado un sistema básico de tres ciclos o escalones dados por la especialización, la maestría y el doctorado, y a la vez con fuertes diferenciaciones que lo complejizan y limitan en términos de su articulación internacional.

En el contexto de la articulación entre las tradiciones previas, la internacionalización del postgrado y de su convergencia, y al tiempo la carencia de un proceso de integración o de espacio común en la región, la dinámica de expansión de los posgrados, ha derivado en la conformación de estructuras institucionales con relativa confusión de fronteras y altamente diferenciadas de niveles.

La reconfiguración de los posgrados que se impulsa a escala mundial, se ha producido mediante la introducción de un sistema de dos ciclos diferenciados con distintos mecanismos de acceso, egreso, metodologías de enseñanza, mercados de trabajo y basamento epistemológicos, ha sido el eje de múltiples tensiones y discusiones alrededor de las reformas de los postgrados en los distintos países de la región. Las discusiones en esta materia expresan, tanto grupos de interés, visiones ideológicas e enfoques universitarios, en relación al grado de articulación o divergencia hacia los modelos globales y hacia la conformación de un modelo latinoamericano de posgrado.

La vinculación de América Latina y el Caribe con Europa en materia de educación superior es uno de los componentes de éste problema, agravado por la velocidad y relativa coherencia con la cual los distintos países del espacio del Proceso de Bolonia han estructurado los ciclos del Nivel 7 y 8, mediante leyes nacionales.

Con ello la región se ha diferenciado de las tendencias mundiales en posgrado, al establecerse en general un sistema básico de tres escalones sobre la base de la especialización, la maestría y el doctorado. Ello pudiera explicarse por el peso de las tradiciones, la debilidad de exigencias de los sistemas de aseguramiento de la calidad, la reducida movilidad académica que no impone la necesidad de estándares iguales o superiores al país de origen de los estudiantes, la reducida dotación de doctores y la ausencia de estímulos salariales significativos, así como por las características de los mercados laborales que sólo en un segmento reducido están centrados en producciones que requieren mayor formación de capital humano.

La matrícula de grado, más allá de la alta deserción, está comenzando a impulsar finalmente un aumento de la matrícula de posgrado. Es un proceso lento que está producido una confusa y compleja convergencia del modelo tradicional napoleónico de especialización y doctorado con el modelo anglosajón de maestría y doctorado. Esta dinámica general tiene además una fuerte diferenciación con múltiples especificidades a nivel de los distintos países. La ausencia de un Espacio Común de la educación superior en América Latina y el Caribe con criterios estandarizados compartidos, ha coadyuvado a múltiples diferencias locales. A la vez, estas diferenciaciones nacionales han dificultado la movilidad académica en el continente.

Estos tres ciclos de postgrado regulados (Especialización, Maestría y Doctorado), conviven con un conjunto de posgrados no regulados con diversas denominaciones de sus títulos como diplomados, expertos, postítulo, o posgrados. En algunos países como Brasil y Chile, estas especializaciones no son reguladas. A su vez, el escenario regulado se amplía con la existencia de especializaciones médicas y la diferenciación entre maestrías académicas o de investigación y maestrías profesionales. Al tiempo, más países han ido complejizando los posgrados y diferenciando ambos tipos de maestrías, con cargas académicas, requisitos y perfiles tan diferenciados que no permiten la continuación de las trayectorias y son sólo muy complejamente revalidables. Esta diferenciación sin embargo, sólo refiere a este nivel, ya en los doctorados hay una preponderancia o exclusividad de los doctorados académicos o de investigación, más allá de que incluyan cursos regulares o asignaturas de metodologías. La ausencia de una tipología explícita de los “doctorados profesionales” constituye una de las características diferenciadoras al interior del sistema de posgrado regional respecto a los estándares globales.

La diferenciación existente tiende a imponer distintas trayectorias, dado que únicamente las maestrías académicas son las que permiten acceder a los doctorados, como por ejemplo Ecuador. Igualmente constituye una especificidad de la región la irrupción del reciente nivel de Posdoctorados centrados en la investigación individual que constituye una diferenciación respecto a las tendencias de los posdoctorados en Europa y Estados Unidos, que se estructuran al interior de proyectos de investigación doctoral como pasantías y donde los resultados de las investigaciones se integran a las líneas centrales dominantes a cargo de los doctores o investigadores “senior”. Existen certificaciones posdoctorales en Brasil, Venezuela, Argentina y México con muy distintas características, requisitos y perfiles, que también complejizan este ciclo.

Más allá de las líneas generales comunes de tres ciclos, se aprecian múltiples especificidades nacionales que reafirman el carácter heterogéneo del sistema de posgrado a escala regional y un sistema aún más diferenciado.

En Brasil, la dinámica de educación fue diferenciada del resto del continente. La educación superior se inició bajo el monopolio institucional de Portugal y la ausencia de instituciones locales. Con el traslado de la Corte al continente en 1808, ésta introdujo un modelo educativo de tipo napoleónico pero basado en Escuelas y Facultades aisladas. Sin embargo, cuando en 1934 se creó la Universidad de San Pablo (USP) esta se inspiró en el modelo humboltiano de universidad centrada en la investigación. Posteriormente las reformas universitarias introducidas, y especialmente la de 1971, expandieron este enfoque e impulsaron un sistema de organización del posgrado bajo el formato americano de niveles continuos de maestría y doctorado orientados a la investigación, la dedicación exclusiva de docentes, una formación estructurada en créditos, al interior de las Universidades estructuras de departamentos y una articulación de la docencia a la investigación. Ello agregó un conjunto de ámbitos institucionales como CAPES y CnPQ dedicados a impulsar el financiamiento y la evaluación para promover dinámicas del posgrado orientados a la investigación, especialmente en el sector público. Al tiempo las instituciones universitarias están diferenciados por la existencia de doctorados, en tanto sólo las Universidades pueden ofertar doctorados, siendo un requisito tener éstos, para mantener el estatus de Universidad.

Ello corresponde además a un modelo donde el sector privado se ha orientado hacia una oferta de estudios de grado con una alta cobertura, en tanto el sector público se ha focalizado hacia ingresos selectivos de elites y de posgrados de investigación de maestría y doctorado. Ello promovió una estructura del postgrado que diferenció entre un nivel “latu sensu” en el cual se colocaron las especializaciones bajo control autónomo de las propias universidades y un nivel de postgrado “stricto sensu”, de Máster y Doctorados académicos o de investigación, y con fuerte supervisión pública. Las Maestrías de Administración (los llamados MBA), y que constituyen tradicionalmente una maestría profesional, se definieron a nivel de Especialización, y por ende como posgrado “latu sensu” creando múltiples problemas al reconocimiento internacional y limitando la continuación de la formación de capital humano profesional.

El sistema se estructuró en los dos niveles 7 y 8, más orientados a la investigación y orientados a la carrera académica docente, donde sólo tienen validez estos títulos “estricto sensu”. Aunque la docencia en el nivel 7 requiere obligatoriamente profesores del mismo nivel, las tutorías y las defensas requieren profesores con certificados de nivel doctoral. Los posgrados estricto sensu, eran a su vez catalogados por su calidad de niveles desde el 3 al 7, haciendo al sistema aún más estratificado. En este modelo, el reconocimiento de las certificaciones internacionales se hace por las propias universidades, las cuales homologan aquellas que en origen tienen como mínimo los mismos requisitos que dichas certificaciones en Brasil, lo cual muestra las formas por las cuales se tiende a una relativa estandarización global.

En Perú, el eje dominante ha sido el modelo francés que estructuró especializaciones como segunda titulación, junto a las maestrías y doctorados. La nueva ley de Universidades del 2014 ha reforzado el modelo de oferta de posgrados a nivel de las Facultades al disponer la creación obligatoria de unidades encargadas de integrar las actividades de Posgrado a ese nivel. La ley dispuso que el nivel de posgrado está conformado por tres niveles dados por estudios que conducen a Diplomados, Maestrías y Doctorados. Los diplomados son estudios cortos de

perfeccionamiento profesional en áreas específicas (24 créditos), las Maestrías se diferencian entre aquellas llamadas de Especialización que son estudios de profundización profesional y las Maestrías de Investigación o académicas. La carga académica de ellos debe ser igual a 48 créditos. El doctorado por su parte es el tercer nivel y corresponde a estudios de académicos basados en la investigación con un mínimo de sesenta y cuatro (64) créditos, disponiéndose que se requiere además el dominio de dos (2) idiomas extranjeros. La norma faculta a que cada institución pueda determinar los requisitos y exigencias académicas así como las modalidades en las que dichos estudios se cursan. Sin embargo, se dispone que los estudios de maestría y doctorado no puedan ser dictados exclusivamente bajo la modalidad de educación a distancia.

En Uruguay, existen las categorías de especialización, maestría y doctorado como posgrados regulados para el sector privado desde el Decreto 308/95. La nueva regulación dispuesta por el Decreto 104/14, limitó al doctorado al rol de investigación quitándole la posibilidad de ser orientado a la profundización profesional como existía en la norma anterior. Al tiempo, la nueva norma dispuso la diferenciación de las maestrías entre académicas y de investigación. Aunque la norma no lo expresa, se desprende que sólo estas últimas constituirán el camino hacia el doctorado. La norma sólo impone que el 75% del cuerpo docente tenga la misma titulación de la que realiza la docencia. En el sector público, dado el carácter dual de la política universitaria, la norma es diferenciada y se habilita la realización de doctorados sin maestría y que los docentes puedan carecer de esa formación. Igualmente el sector público diferencia entre maestrías académicas y profesionales, siendo que estas últimas se cobran (UDELAR, 2003).

En materia de postgrados, la nueva norma del 2014 incrementa considerablemente las exigencias sobre los planteles docentes para postgrado respecto a la norma anterior, distingue las maestrías y explicita los criterios de autorización de los doctorados. La norma introduce una distinción y una separación entre maestrías académicas y maestrías profesionales. Si bien no se sustenta tal diferencia, o eficiencia, de separar las maestrías, alimenta el interés expresado de que aquellos que tengan maestrías profesionales no puedan a futuro cursar estudios de doctorado. Ello se asocia al interés de hacer de éstos exclusivamente un nivel orientado a la formación de investigadores. La norma anterior establecía que los doctorados tenían como función tanto la formación especializada como la de formar investigadores, mientras que la nueva norma limita su rol sólo a la formación de investigadores, dándole un perfil menos profesional. También luego de años de procesos de evaluación de los doctorados en forma casuística, se establecieron las dimensiones, componentes, criterios e indicadores para ordenar el proceso de su autorización.

En Argentina, la Resolución 160/2011 que aprueba los estándares y criterios en los procesos de acreditación de carreras de posgrado estableció varios tipos de posgrado. Los tipos de carrera son las especializaciones con un mínimo de 360 horas reloj y con un fuerte componente de práctica intensiva; la maestría, diferenciando entre académicas (con salida mediante tesis) y profesionales (con la opción de salida con un proyecto, estudio de casos, tesis, o similar) con un mínimo de 540 horas reloj, y el doctorado académico cuya carga no está definida sino que es determinado por cada institución. Las tres deben estar autorizadas y acreditadas obligatoriamente por CONEAU siendo sin embargo la categorización opcional. La Ley de Educación Superior de 1995, ya había dispuesto que todos los programas de posgrado (así como las carreras de riesgo social), fueran acreditados antes de su inicio, aunque el término es confuso y de hecho refiere al licenciamiento del programa. En este marco, las titulaciones de posgrado no habilitan a nuevas actividades profesionales por lo que no se constituyen en el mecanismo obligatorio de ingreso al

mercado de trabajo. Se faculta que las actividades teóricas puedan realizarse a distancia pero las actividades prácticas deben ser presenciales así como las tesis y sus defensas, las cuales deben ser individuales. La norma habilita a estructuras curriculares personalizadas en maestría y doctorado donde no se incluyen actividades curriculares preestablecidas, habilitando a nivel de las maestrías y doctorado, ofertas estructuradas, semi estructuradas y personalizadas, con diferente carga académica.

En Nicaragua, desde el 2016, se habilitan maestrías profesionales y de investigación con una carga horaria mínima altamente diferenciada. En tal sentido en el caso de las maestrías profesionales, se debe cumplir un mínimo de 576 horas presenciales más 200 horas para trabajo de titulación, mientras que en las maestrías académicas se requiere un mínimo de 766 horas presenciales más 200 horas de trabajo de titulación. La diferenciación en la carga académica entre ambas maestrías se produce por ejemplo también en Ecuador.

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2010 y el Reglamento de Régimen Académico (2013) estableció mayores requisitos de formación para la docencia, una limitación a la oferta de posgrados a través de una clasificación de las universidades que pueden ofertar maestrías y doctorados, un listado para el reconocimiento de las ofertas internacionales con validez para la carrera académica, y procesos de evaluación y reautorización de los programas de posgrado. El nuevo Reglamento de Régimen Académico (RRA) estableció que las universidades y escuelas politécnicas podían ofertar dos tipos de posgrados, el profesionalizante o el de investigación, ambos diferenciándose en los perfiles profesionales y laborales, así como en la carga horaria y los mecanismos de egreso. El RRA definió cinco tipos de posgrado, dados por dos tipos de especialización (normal y en salud médica, odontológica y en enfermería), dos tipos de maestría (profesionales y de investigación) y un tipo de doctorado centrado en investigación. El RRA estableció que la Especialización de tipo profesional con 1.000 horas y con una duración mínima de nueve meses o su equivalente en semanas. Las maestrías por su parte son diferenciadas en términos de egreso y tiempo educativo, ya que en tanto las profesionales requieren 2.125 horas con una duración mínima de tres períodos académicos ordinarios o su equivalente en meses o semanas, las maestrías de investigación requieren 2.625 horas, o sea un 23% más de carga académica, con una duración mínima de cuatro períodos académicos ordinarios o su equivalente en meses o semanas, con dedicación a tiempo completo.

Esta diferencia establece que para pasar de una maestría profesional a una de investigación en el mismo campo del conocimiento, se deberá aprobar los cursos necesarios para adquirir la suficiencia investigativa y realizar posteriormente una tesis de grado. Sólo las maestrías de investigación son habilitantes para el ingreso a un programa doctoral en el mismo campo del conocimiento. Las diferenciaciones se expresan también en los requerimientos de los trabajos de titulación. Mientras que en los programas de especialización, las horas de esos trabajos serán equivalentes al 20% del número total de horas del programa, pudiéndose ser la salida análisis de casos, proyectos de investigación y desarrollo o, productos o presentaciones artísticas, ensayos y artículos académicos o científicos, meta análisis, estudios comparados, entre otros de similar nivel de complejidad. El egreso podrá ser un examen complejo, existiendo dos formas de egreso.

A nivel de las maestrías, también se produce la diferenciación en las formas de egreso. Mientras que en las maestrías profesionales, el trabajo de titulación es equivalente al 20% del número total de horas del programa, pudiendo ser productos proyectos de investigación y

desarrollo, estudios comparados complejos, artículos científicos de alto nivel, diseño de modelos complejos, propuestas metodológicas y tecnológicas avanzadas, productos artísticos. La norma también permite exonerar mediante la realización de un examen complejo. En relación a los programas de maestría de investigación, las horas asignadas al trabajo de titulación alcanzan al 30% del número total de horas del programa, y el trabajo de titulación es exclusivamente la tesis, desarrollada en torno a una hipótesis o problemas de investigación y su contrastación. A nivel de doctorado, el Consejo de Educación Superior (CES) como ente regulador está en proceso de aprobación de un reglamento específico de este nivel, con lo cual se reconoce su importancia y especificidad.

5. CONCLUSIONES. LA DIFERENCIACIÓN DE LOS SISTEMAS DE POSGRADO EN LA REGIÓN Y LAS LIMITACIONES A LA CONFORMACIÓN DE UN ESPACIO COMÚN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hemos analizado algunos casos de muestra que indican como en la región, la estructura de posgrado tiene tres niveles (especializaciones, maestrías y doctorados) lo cual se diferencia de la estructuras de posgrado a nivel internacional basada en dos ciclos (maestría y doctorado). Tal situación de la región determina que los créditos adquiridos en el primer nivel no sean reconocidos automáticamente en el nivel dos (maestría) y que la especialización no pueda constituirse en una salida intermedia de dichos estudios. Inversamente impacta a que los estudiantes de maestría que puedan desertar y no concluir sus estudios no puedan revalidar sus créditos y tener alguna certificación intermedia. De hecho no permite la educación continua en el posgrado. En este caso, la situación es tal que quedan como estudiantes de cuarto nivel inconcluso. Las Encuestas de Hogares por muestreo en algunos países de la región muestran la irrupción esta categoría de “cuatro nivel inconcluso”. La no inclusión explícita de la “especialización” como una certificación de nivel de posgrado dentro de las maestrías, limita la movilidad y el reconocimiento y reduce la eficiencia de titulación y la continuidad de los recorridos académicos en la construcción de capital humano en el nivel de posgrado

El análisis que hemos desarrollado muestra que además de los tres escalones que se han conformado como parte de la compleja incorporación de la región al nuevo sistema global de posgrado, se han producido múltiples diferenciaciones nacionales, que tornan altamente complejos los procesos de reconocimientos y homologación y dificultan, tanto la creación de un Espacio Común como la movilidad, la articulación a las ofertas externas así como el reconocimiento de las certificaciones.

Cuadro 1. Estructuras de los postgrados regulados

País	Especialización	Maestría profesional	Maestría académica	Doctorado (sólo académicos)	Post Doctorado
Argentina	X	X	X	X	
Ecuador	X	X	X	X	
Uruguay	X	X	X	X	
Brasil	NO	No Distingue		X	
Perú	X	X	X	X	
Chile	NO	No Distingue		X	
Honduras	NO	No Distingue		X	
Nicaragua	NO	X	X	X	
Panamá	X	No Distingue		X	X

La región tiene una alta diferenciación de estructuras de postgrado, con muy variada organización de sus niveles y requisitos de ingreso, egreso, mercado de trabajo, características de cuerpos académicos y formas de gestión. Ello tuvo su génesis en la expansión desordenada de los posgrados en los años 90 y 2000, la prevalencia - o la ausencia- de las estructuras preexistentes, la falta de regulación previa, el bajo consenso sobre las finalidades de las maestrías y doctorados, la dominancia de paradigmas centrados en el grado y la ausencia de criterios claros de calidad y estándares de los posgrados.

Ello al tiempo ha creado mayores dificultades en los intentos de promover la convergencia de las estructuras de los posgrados regionales y la creación de un espacio común de la educación superior bajo estándares internacionales. Ello además ha complejizado los procesos de internacionalización de la educación superior y la homologación y reconocimiento de los estudios tanto presenciales en el extranjero como transfronterizos. Ello determina que los posgrados no conformen una estructura articulada y homogénea a escala regional. La ausencia de un espacio común hace más diferenciadas aún sus estructuras y formas de funcionamiento a nivel de los distintos países. Las bajas dinámicas internacionales de los posgrados reafirman los particularismos a escala regional y nacional. Tal característica de diferenciación nacional se ha tornado enormemente compleja, confusa y problemática ante la expansión de las demandas de formación de posgrado y la creciente presencia de ofertas de educación de posgrado a escala global asociadas a un enorme aumento de la movilidad de las ofertas y las demandas. La estandarización impulsada en Europa en el marco del proceso de Bolonia desde los años 2000 y la ausencia de reformas y procesos de estandarización en la región torna la situación más compleja en términos de movilidad, reconocimiento, reválida o homologación. La problemática sin embargo, no se reduce a la situación en relación a Europa, sino también a las dinámicas intraregionales de reconocimiento y movilidad en educación superior.

Tales problemas desestiman tanto la formación de recursos especializados, como la internacionalización de los sistemas educativos, y crean permanentes conflictos de homologación ante la diferencias de estructuras. Ello además se complejiza aún más por las diferencias nacionales de estándares, procesos, niveles y sistemas de aseguramiento de la calidad.

Más allá de una línea común a escala regional de dominancia de un sector formado por tres niveles, y donde las especializaciones tienen una incidencia marcada, se ve un corrimiento de la demanda y de la oferta desde éste nivel hacia las maestrías. A escala regional las especializaciones son reguladas en la mayor parte de los países como un nivel diferenciado del posgrados en general orientado a la formación profesional. Igualmente se visualiza un sistema de posgrados fragmentado entre enfoques académicos y profesionales. El enfoque profesional está limitado y acotado a las especializaciones y en algunos casos a maestrías profesionales, pero que no siempre permiten continuar las trayectorias de formación. En la pirámide de los posgrados se aprecian enfoques fuertemente académicos. Con ello el sistema tiende al establecimiento de recorridos limitados, en el cual la formación profesional sólo alcanza al nivel de especialización predominantemente y tangencialmente de maestría, en tanto que la formación académica concluye predominantemente a nivel del doctorado y del posdoctorado.

En algunos países el ciclo académico está concluyendo a nivel de posdoctorado que se está consolidando como un nivel, aunque aún no hay certificaciones universitarias institucionalizadas en normas nacionales. Aunque a nivel doctoral se presentan las dinámicas y estructuras más similares, se aprecian también diferenciaciones a nivel de ingreso y cuerpo docente, siendo

dominante el carácter académico. Igualmente se aprecia la existencia de doctorados sólo de investigación sin cursos obligatorios como se da en algunos casos en México y Argentina, estructurados sobre los ejes dominantes de los modelos napoleónicos del “Doctorado de Estado”. Estos elementos facilitan el relativo carácter de elite que tiene en la región y su baja incidencia en la matrícula de egreso donde es apenas el 0,27% del egreso entre los egresados de grado, maestría y doctorado (RICYT, 2015). El doctorado profesional no está habilitado y en varios países, los estándares de éstos, son exclusivamente academistas, siguiendo el enfoque de diferenciación entre maestrías académicas y profesionales que está fragmentando los posgrados de la región y diferenciándolos de los criterios globales.

REFERENCIAS

- Acevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Esaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundacao Manuel Leao. Lisboa.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2012), El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *RAES*, Año 4 / Número 5 / Octubre
- Collins, R. (1979): *The credential Society: an historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press;
- Durkheim, E. (2013). *De la división du travail social*. PUF, Paris
- González, L. E. (2003). *El nivel de posgrado en América Latina. Sus características distintivas, sus formatos y modalidades. Seminario Internacional de Posgrado en República Dominicana*. SEESCYT, INTEC, Santo Domingo (recuperado en: <http://researchgate.net/publication/274375032>)
- Landoni, P. y Martínez, F. (2011). *Posgrados e investigación en el Uruguay: articulaciones y desencuentros*. Universidad Católica del Uruguay, Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Montevideo
- Larson, M. (1979): *The Rise of Professionalism: A Sociological analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Medina Lopez, E. R. (2015). La investigación de los posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras. *Paradigma*, Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán, Año 21, N° 35, Honduras
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2010). *La educación superior en la sociedad mundial*. Octaedro – IDE, Madrid
- Morles, V. (1991). *La educación de postgrado en el mundo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación.
- Morles, V. y Álvarez, N. (1997). De la educación de postgrado hacia sistemas nacionales de educación avanzada en América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 8, N° 1, 69-81. (Recuperado en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/288/242>)
- Parson, T. (1988). *El sistema social*. Alianza Editorial, Madrid
- Rama, C. (2006). *Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber, en “La metamorfosis de la educación superior. Informe: La Educación Superior en América*

Latina. 2000–2005". IESALC, Caracas (Recuperado en: http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf)

- Rama, C. (2007). *Los posgrados de América Latina en la sociedad del conocimiento*. UDUAL, México
- Rama, C. (2010). Los nuevos escenarios del aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina: certificación y recertificación de competencias profesionales. *Revista Gaudemus*. Año 2, N° 1, 115- 142, Universidad Latina, San José. https://www.academia.edu/5279291/Los_nuevos_escenarios_del_aseguramiento_de_la_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina_licenciamiento_y_recertificaci%C3%B3n_de_competencias
- Ramírez Rocalles, V. (2009). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas*. Cap. IV. Trabajo, profesión y profesionalismo en la construcción de la identidades profesionales Tesis doctoral. <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/vrr/Trabajo%20profesion%20y%20profesionalismo%20en%20la%20construccion%20de%20las%20identidades%20profesionales.htm>
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós. Barcelona.
- Salaburu, P.; Mess, L. y Perez, J. I. (2003). *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU*. Academia Europea de Ciencias y Artes
- Salmi, S. (2009). *El desafío de crear universidades de clase mundial*. Banco Mundial y Mayol Ediciones. Washington, DC.
- San Segundo, J. (2001) *Economía de la educación*, Síntesis educación. España,
- Toffler, A. (1994) *El cambio del poder*. Plaza 6 Janes. Barcelona
- UDELAR (2003). *Resolución del Consejo Directivo Central*, 6 mayo, Montevideo.
- Vilaseca i Requena, Jordi (2005), *Principios de economía del conocimiento*, Pirámide, 2005

Claudio Rama. Economista, Máster en Educación; Doctor en Educación; Doctor en Derecho y cuatro Posdoctorados. Investigador de la Universidad de la Empresa (UDE) (Uruguay). Consejero de la Red de Universidades ILLUMINO. Sistema Nacional de Investigación (SIN, Nivel 2, Visiting Professor, Pontificia Universidad Católica do Paraná (PUCP).

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE ENQUANTO GESTOR EDUCACIONAL

EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y COMO GESTOR EDUCACIONAL

THE CHALLENGE OF DEVELOP TEACHERS AS AN EDUCATIONAL MANAGEMENT

LÍVIA DE MELO BARROS
Universidade Tiradentes, Brasil
meloliviab@gmail.com

BETTINA STEREN DOS SANTOS
Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande Do Sul, Brasil
bettina@pucls.br

HUGO JOSÉ XAVIER SANTOS
Universidade Tiradentes, Brasil
hugo_xavier@unit.br

Fecha de recepción: 8 agosto 2016
Fecha de aceptación: 01 diciembre 2016

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão acerca da formação docente e do gestor educacional. Tendo como objetivo principal analisar o déficit da formação dos profissionais que atuam nas escolas, tanto professores como diretores. Tendo como objetivos específicos: investigar as dificuldades do professor ao assumir pela primeira vez a gestão escolar; compreender as possíveis estratégias utilizadas pelos gestores escolares. Para isso, realizamos um estudo de caso de uma gestora em uma escola municipal do Rio Grande do Sul. A entrevista da participante foi analisada à luz da Análise Textual Discursiva. Entre os resultados alcançados destacamos a dificuldade inicial de dialogar com a comunidade, com pais, estudantes e funcionários a fim de construir um planejamento estratégico que incluísse metas comuns para todos os envolvidos direta ou indiretamente com a escola. Contudo, entendemos que apenas os conhecimentos teóricos e técnicos são insuficientes para a formação de gestores e professores, é necessário um investimento na capacitação humanizada, pautada na ética, que viabilize a autoformação, o autoconhecimento e a autoimagem crítica e reflexiva dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Gestão escolar. Capacitação humanizada.

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión sobre la formación docente y del gestor educacional. Teniendo como objetivo principal mostrar el déficit en la formación de los profesionales que actúan en las escuelas, tanto profesores como directores. Para eso, realizamos un estudio de caso de una gestora en una escuela municipal de Rio Grande do Sul. La entrevista de la participante fue analizada a la luz del Análisis Textual y Discursivo. Entre los resultados alcanzados destacamos la dificultad inicial de dialogar con la comunidad, con los padres, alumnos y empleados, con el fin de construir un planeamiento estratégico que incluyese metas usuales para todos aquellos que están involucrados directa o indirectamente con la escuela. Luego, entendemos que sólo los conocimientos teóricos y técnicos son insuficientes para la formación de gestores y profesores, es necesario una inversión en la capacitación humanizada, basada en la ética que posibilite la autoformación, el autoconocimiento y la autoimagen crítica y reflexiva de los educadores.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Gestión escolar. Capacitación humanizada.

ABSTRACT

This article presents a reflection about teacher training and educational managers, and it has as main goal to bring up discussion about the deficit of the training for professionals that working in the schools, both teachers and principals. For this, we realized a study from an educational manager who works in a municipal school of Rio Grande do Sul. The participant gave an interview that it was analyzed in the light of Textual Discourse Analysis. Among the results reached the most important was the initial difficult to discuss with the community, parents, students and employees with the goal of building a strategic planning that it included common goals for all directly or indirectly involved with the school. However, we understand that just the theoretical and technical knowledge are insufficient for the training of managers and teachers, it is necessary an investment in humanized training oriented by ethics that enables self-training, self-knowledge and the critical and reflexive self-image of teachers.

KEYWORDS: Teacher training. School management. Humane training.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal analisar o déficit da formação dos profissionais que atuam nas escolas, tanto professores como diretores. Tendo como objetivos específicos: investigar as dificuldades do professor ao assumir pela primeira vez a gestão escolar; compreender as possíveis estratégias utilizadas pelos gestores escolares. Antes de discutir a gestão escolar deve haver uma compreensão acerca da formação inicial desses profissionais que irão assumir cargos de direção.

Esse artigo propõe uma reflexão teórica acerca da formação docente tradicional que enfatiza o desenvolvimento de habilidades técnicas, contrapondo-se ao desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e espirituais do ser professor e do ser gestor. Além disso, durante a maioria dos cursos de graduação não há uma formação específica voltada para preparar os docentes que irão assumir a gestão de escolas. Pode-se observar na prática dos profissionais do

Brasil que o processo de formação do gestor inicia-se concomitantemente com a formação docente.

Dessa forma, limitamos aos desafios que emergem durante o início da carreira docente e do início da atuação em gestão escolar. Para isso, será utilizado como metodologia o estudo de caso através da Análise Textual Discursiva. Participou da pesquisa uma jovem professora de Educação Física, em início de carreira no município de Fagundes Varela-RS, cuja atuação como gestora na Educação Básica teve a duração de quatro anos. Essa profissional, realizou uma importante gestão que pode apresentar informações significativas para futuros gestores.

Esse estudo visa responder os seguintes questionamentos: Como ocorre a formação do gestor escolar? Quais as dificuldades encontradas no início da primeira gestão escolar? Os cursos realizados através da formação continuada, com ênfase no tecnicismo são capazes de suprir as atuais demandas desses professores que assumem cargo de gestão?

2. FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: ENCONTROS E DESENCONTROS

Entendemos que a formação docente se inicia de modo informal, ainda na infância, quando os alunos ao frequentarem o ambiente escolar e ao socializarem com professores constroem os primeiros significados acerca do ser professor. De acordo com Tardif (2012) podemos encontrar na literatura sobre o docente e suas singulares práxis, que muito do que os professores sabem sobre o ensino, o ser professor, o modo como ensinar, tem origem na história de vida de cada professor, e no processo de socialização enquanto estudantes (Carter & Doyle, 1996; Raymond & Lenoir, 1998; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998).

Tardif (2012) também afirma que as crenças, representações e certezas sobre a profissão docente foram construídas ainda nos primeiros anos de vida e que mesmo a inserção na formação inicial do docente não é suficiente para modificar os estigmas e as percepções que foram cristalizadas durante a história de vida e singularidade do professor. Todavia:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. (Tardif, 2012, p.70).

A docência sempre foi concebida desde os primórdios da civilização como atividade humana voltada para um fim, que envolve exigências pessoais e sociais, além de condicionar sentido maior para a vida dos indivíduos. Além desse fato, normalmente, dedica-se no mínimo um terço do tempo para atividades relacionadas ao trabalho e, durante esse período, estamos expostos a diferentes tipos de experiências que podem repercutir tanto no próprio trabalho como se estender para outros aspectos de nossas vidas (Rocha & Felli, 2004). É por meio do trabalho que o indivíduo pode exercer sua capacidade criativa, estabelecer relacionamentos interpessoais e autorrealizar-se.

Tanto a carreira docente como qualquer carreira profissional integram um processo de socialização, no qual ocorre uma internalização e uma incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas da instituição e da equipe de trabalho (Tardif, 2012). Dessa forma, entende-se que o

indivíduo se adequa as regras, valores e normas do ambiente de trabalho e não o contrário. No entanto, os professores passam por diferentes estágios na carreira docente. Alguns autores como Jesus e Santos (2004) e Nóvoa (2009) atribuem a fase inicial como a mais conturbada. Logo quando surgem os primeiros problemas, os profissionais tendem a querer solucioná-los de acordo com as suas experiências pré-profissionais, relacionadas à sua história de vida.

Ainda, é importante destacar que no início da carreira o professor precisa desenvolver algumas estratégias para consolidação profissional, entre elas: contextualização do ambiente escolar através da integração com estudantes, com o currículo e com o contexto escolar; planejar de modo coerente o currículo junto às metodologias de ensino; desenvolver estratégias de aprendizagens colaborativas em sala de aula (Garcia, 2011). Desse modo, compreendemos que mediado pela interação professor e cultura organizacional escolar que a identidade do docente é desenvolvida.

Além disso, Fullan (2002) pontua que alguns professores iniciam suas carreiras sem maiores percalços e com eficácia, todavia outros professores vivenciam diversas dificuldades na fase inicial. O autor destaca entre as adversidades, os problemas produzidos nas interações interpessoais, entre eles: problemas com alunos, comunicação com a gestão, relacionamento com os pais dos alunos. Ainda outros obstáculos são enfrentados no início da carreira como: submissão à avaliação da administração da escola, dificuldades em relação à metodologia de ensino e de avaliação do alunado.

Sendo assim, é notório que um ponto basilar para a formação docente e conseqüentemente para a gestão escolar é o relacionamento interpessoal. Todavia, as grades curriculares dos cursos de pedagogia tradicionais dão pouca ênfase às interações interpessoais. Enquanto que os currículos por habilidades e competências se preocupam em promover espaços de interações interpessoais em suas atividades.

Contudo, de acordo com Fullan (2002), o relacionamento interpessoal é uma das variáveis que podem contribuir tanto de modo positivo gerando o sucesso do profissional, como também de modo negativo produzindo o fracasso nas práticas no campo educacional. Nesse ponto destaca-se que é recorrente encontrar na formação docente e de gestor pouca ênfase nas relações sociais, nos conflitos interpessoais e nos aspectos emocionais do profissional da Educação. Entretanto, entende-se que aqueles profissionais que procuram um autoconhecimento e um desenvolvimento pessoal e interpessoal ainda na fase inicial da carreira possuem uma maior probabilidade de obterem sucesso profissional. Isso acontece tanto com professores, bem como com gestores (Santos & Antunes, 2013).

Nesse sentido, o planejamento participativo (Armani, 2006; Silva, 2001; Luck, 2000) é uma das estratégias da gestão educacional que pode favorecer a qualidade da formação do gestor. Esse planejamento envolve tanto os professores, bem como alunos, pais, demais funcionários da escola e toda a comunidade. De acordo com Fullan (2002) os gestores mais bem sucedidos são aqueles que conseguem se comunicar com os demais participantes da escola, ouvindo-os, registrando as ponderações e, estabelecendo metas comuns para os envolvidos. Sendo assim, todos passam a trabalhar em prol de uma causa coletiva, visando à melhoria do ambiente escolar, com benefícios e produção de bem-estar para todos os atores sociais envolvidos com a escola, incluindo a comunidade que acolhe a escola (Silva, 2001). Esse tipo de gestão escolar tem como características a participação e democracia, estabelecendo uma aproximação entre o gestor e a

comunidade escolar, além de promover uma responsabilidade compartilhada entre todos os atores sociais envolvidos no âmbito escolar (Libâneo, 2013).

Ao explicar sobre a formação do docente e do gestor, não se pode desprezar um conceito bastante complexo da Educação: a autonomia. Para que esse conceito seja compreendido em sua essência e integralidade no contexto educacional ele deve ser analisado na perspectiva dialética. De acordo com Luck (2000), não existe total autonomia escolar, uma vez que a escola não é um elemento isolado da sociedade. A escola está relacionada com o município, com o Estado, com a sociedade, com os professores, alunos, pais, diretores, com a nação. Desse modo, não existe autonomia financeira de uma escola pública, todavia é imprudente resumir autonomia escolar a fins financeiros.

A autonomia aqui pontuada, de acordo com Libâneo (2013) e Luck (2000) deve ser entendida na dimensão política como a capacidade de tomar decisões de modo coletivo, compartilhado e articulado para que haja resolução das problemáticas educacionais, além da admissão de responsabilidade diante dos resultados dessas ações coletivas. Dessa forma, observou-se que a descentralização e a democratização das ações são utilizadas como ferramentas para alcançar a autonomia escolar.

Um ponto bastante conflitante em relação à autonomia escolar é a escolha dos gestores das escolas públicas. De acordo com Paro (2011; 2003), existem atualmente três modalidades que legitimam o gestor: a indicação ao cargo, a seleção por concurso público, em que ocorre uma mensuração da competência técnica, favorecendo uma qualificação para o cargo de gestor e por último, e não menos importante, a eleição. Infelizmente no Brasil, ainda não há uma padronização desse processo de efetivação do gestor. Esses três tipos de procedimentos acontecem paralelamente nos estados e municípios da federação brasileira. Além disso, em alguns casos os candidatos precisam atender alguns critérios que são exigidos por algumas secretarias da educação para assumir a gestão, tais como: possuir titulação mínima de magistério (ensino médio) e, em relação à experiência como docente, esta pode variar entre dois a cinco anos (Machado, 2000).

Em relação aos métodos de escolha do gestor escolar, o mais antigo do país, que tem como herança o período histórico da República Velha, consiste na indicação ao cargo de gestor pelos chefes de Estado (Paro, 2003). Essa metodologia é a segunda mais aplicada para provimento ao cargo de gestão (Mendonça, 2001). Segundo o autor, esses gestores estão a serviço não apenas da comunidade ligada à escola, mas também a um espaço macro, que envolve o vínculo com administração pública. Além disso, a indicação baseia-se “na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indicados, ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática” (Mendonça, 2001, p.89). A partir desse contexto surge a segunda modalidade, que é pautada no mérito, na qual o gestor é nomeado por concurso público ou por aferição da competência técnica, através da comprovação de participação em cursos de formação em gestão escolar.

Apesar da democratização e da imparcialidade do concurso público, autores como Mendonça (2000) e Paro (2011) criticam essa modalidade, uma vez que ela não avalia a capacidade de liderança da pessoa que pleiteia o cargo. Já que algumas pessoas visam a “[...] direção de escola como carreira e, por meio dela, a ocupação da função tem caráter permanente” (Mendonça, 2000, p. 191). Podendo implicar algumas vezes em uma concepção negativa do

procedimento, no qual pode-se observar, na prática do gestor concursado, uma baixa produtividade uma vez que a segurança e estabilidade proporcionada pelo cargo pode gerar uma acomodação e/ou falta de motivação para exercer a gestão escolar ao longo do tempo. Paro (2011; 2003) pontua que o concurso para o cargo da gestão escolar possui uma democracia unilateral, visto que apenas o concursado teve a possibilidade de decidir se iria concorrer a vaga ao não, e após concorrer e ser aprovado ele ainda possui a autonomia para escolher em que escola deseja atuar, excluindo a comunidade escolar de optar durante o processo seletivo da escolha do novo gestor. Esse é o método menos utilizado no Brasil (Mendonça, 2001).

Diante de um contexto educacional que aspira por melhorar a gestão escolar, através da descentralização, democratização e a construção da autonomia da escola, bem como a formação de gestores (Luck, 2000), surge a eleição dos gestores escolares. É importante destacar que apenas a seleção e a eleição são procedimentos que exigem que o candidato realize uma prova escrita e, mediante a aprovação, ele poderá concorrer ao cargo (Mendonça, 2001). Diante do exposto, a eleição é o método mais utilizado na atualidade no Brasil, e consiste num modelo participativo e democrático, no qual pais, professores, a comunidade adjacente à escola escolhem o gestor escolar. Apesar de aparentar ser a opção mais viável, a eleição provoca a eclosão de diversos conflitos, entre eles: como escolher o candidato mais competente para o cargo? Como superar interesses pessoais ou de pequenos grupos isolados? Como manter o compromisso com o coletivo? Esses são alguns dos conflitos apresentados por Luck (2000).

A fim de contemplar as aproximações entre a formação docente e a formação de gestores, no Brasil, Machado (2000) apresenta uma discussão que traz à baila a educação continuada à distância como uma estratégia para suprir a carência da formação de gestores escolares no nosso país. Contudo, cabe uma pausa para reflexão: será que cursos realizados através da formação continuada com ênfase no tecnicismo são capazes de suprir as atuais demandas desses profissionais? Entende-se que falta investimento à pessoa do educador, seja ele gestor e/ou professor. Pazeto (2000) apresenta uma concepção elementar em relação às exigências para uma eficaz qualificação dos gestores, entre elas: formação básica em educação, apropriação e domínio das ciências que a fundamentam; qualificação científica e técnica em gestão institucional; formação continuada com o objetivo de mobilizar os conhecimentos e experiências a fim de aperfeiçoar o desempenho pessoal e institucional. O autor enfatiza sobre as concepções de educação que corroboram para a formação da autonomia das pessoas e das instituições. Permeado por essas ideias, defende-se que a formação deve contemplar a totalidade do ser. Só seremos capazes de realizarmos mudanças consideráveis a partir do momento em que pudermos transformar as nossas ações. Diante do exposto entendemos que

O conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre vários polos de identificação é fundamental (Moita, 1995, p. 114).

Ao destacar a formação como sendo também ação vital de construção de si, enfatiza-se sobre a perspectiva da inteireza do ser na formação profissional dos professores. Cada vez mais, a demanda dos gestores e professores aumenta, na atualidade discute-se sobre a Educação integral do ser. A formação respaldada na inteireza constitui múltiplas interfaces do ser, entre elas: corporal, mental, social, cultural, ambiental e espiritual (Pozatti, 2012). Essa educação faz

menção aos cuidados humanos que incluam o si mesmo, o outro, o planeta e sua conexão com o Universo. No entanto, a formação docente vivencia um âmbito paradoxal, no qual esse mesmo professor que é formador da inteireza do ser aprenderá em sua formação a:

[...] difundir conteúdos fragmentados, descolados da realidade em um ensino aligeirado e despido das subjetividades que constituem a inteireza do ser humano e da finalidade ético-existencial da existência do ser humano (Morosini & Fernandes, 2011, p. 473).

Entende-se que isso acontece pelo fato de que “Acomodamo-nos e nos permitimos a automatização de nossa Vida, caracterizada pela ausência de Sentido e de Significado, enfatizando um fazer por fazer que segrega e tolhe toda e qualquer motivação para viver” (Portal, 2007, p. 287). Desse modo, isso acontece devido à ausência do autoconhecimento. Ao desenvolvermos o autoconhecimento há uma maior probabilidade de ampliarmos a nossa consciência, o que nos proporcionará um melhor gerenciamento da nossa formação integral e conseqüentemente um impacto na formação integral.

Desse modo, a fim de evitar a automatização da vida e conseqüentemente a perda de sentido e de significado, se propõe uma formação docente com ênfase no desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e espirituais do ser professor e do ser gestor, além do conhecimento técnico exigido para exercer a docência. Entende-se que essas habilidades podem ser desenvolvidas durante a graduação e também na formação continuada dos educadores através de oficinas que promovam o autoconhecimento. De acordo com Santos e Antunes (2013) o autoconhecimento dos docentes.

[...] os leva à consciência de suas características que, por sua vez, lhes ressaltam o autoconceito (AC), resultado de uma autoestima (AE) e uma autoimagem (AI) bem estruturadas. Se o professor estiver ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, torna-se capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais pelos quais determinará seu nível de motivação (Santos & Antunes, 2013, p. 298).

Sendo assim, é importante ressaltar que não se pode desprezar a importância da autoformação na formação profissional. De acordo com Galvani (2002) o processo de autoformação acontece de modo holístico, sendo um processo tripolar, que contempla três polos principais: o si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). Todos esses polos interagem entre si e são permeados pelo meio ambiente, constituindo desse modo a consciência. Dessa forma, a autoformação caracteriza-se pelo encontro da reflexividade e da interação entre a pessoa com ela mesma, com o outro e com o meio ambiente. Diante da complexidade apresentada por Galvani (2002), entende-se que há uma interdependência das diferentes esferas da vida, sempre que algum setor não está bem há um comprometimento de outras esferas.

Os resultados do estudo de caso foram analisados permeados pelo referencial teórico apresentado anteriormente. Com o objetivo de contemplar a complexidade dos diversos fatores que interferem na formação do professor em processo de transição para gestor no início da carreira profissional, esse estudo apresenta o caso de uma gestora, da rede pública de Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

3. MÉTODO

Teve-se como participante do estudo de caso, uma jovem, licenciada em Educação Física, que relatou o início da sua carreira profissional, em que atuou como gestora de uma escola municipal que fica situada em Fagundes Varela-RS, durante o período de quatro anos.

O procedimento de construção dos dados consistiu em realizar uma entrevista narrativa (Jovchelovich & Bauer, 2008) com a gestora. Escolheu-se trabalhar com as narrativas, uma vez que se entende que elas possibilitam ao narrador-protagonista representar bem próximo da realidade em que os fatos aconteceram, dando detalhes para que, quem não conhece bem o contexto possa compreendê-lo (Bruner, 2001a; 2001b; 1997). Diante do exposto, a riqueza de detalhes que a narrativa apresenta, permite identificar as memórias do entrevistado, suas crenças, o imaginário social que o permeia e os aspectos sociais e culturais que o cerca. Permitindo assim, que o leitor tenha acesso a narrativa, possibilitando a sua interpretação.

As análises da entrevista foram realizadas na perspectiva da análise textual discursiva desenvolvida por Moraes e Galiuzzi (2007). A técnica consiste em logo após a realização da entrevista com a gestora, transcrever todos os dados, construindo o corpus da pesquisa. Em seguida, realizou-se várias leituras do material transcrito e posteriormente passou-se por um processo de fragmentação. No próximo passo se deu o processo de imersão nos resultados, no qual ocorreu a unitarização.

Dando continuidade ao procedimento, os dados processados na unitarização deram origem a 3 categorias: formação como gestora, dificuldades encontradas e experiências exitosas na gestão escolar.

Após os dados terem sido categorizados, ocorreu a emergência do novo, que é um processo auto-organizado e intuitivo, que envolve percepções e interpretações, bem como análise do conteúdo implícito (Moraes & Galiuzzi, 2007). Esse tipo de análise, a textual discursiva possibilitou trabalhar, tanto com os significados explícitos pela gestora, como também proporcionou realizar uma análise da demanda latente ou implícita. Além disso, favoreceu o espaço para que o leitor em contato com os trechos das narrativas da entrevistada possa realizar as suas próprias análises sobre os discursos apresentados.

É importante pontuar que o recorte e a percepção dos pesquisadores podem gerar uma nova compreensão acerca dos sentidos apresentados pela entrevistada. Segue abaixo o metatexto que foi construído tendo como matriz o texto inicial da entrevista narrativa, que foi fragmentado e relacionado com outros discursos, além do acréscimo das pontuações dos pesquisadores com embasamento na literatura sobre o fenômeno estudado.

4. RESULTADOS

Para apresentação dos resultados da entrevista narrativa realizada com Fernanda (nome fictício), utilizou-se como metodologia o estudo de caso sobre a primeira atuação da participante como gestora da Educação Básica no Brasil. Emergiram do corpus da entrevista narrativa três categorias: 1- formação como gestora, 2- dificuldades encontradas, 3- experiências exitosas na gestão escolar. Por uma questão didática e metodológica incluiu-se a essas categorias,

subcategorias, sendo respectivamente apresentadas como: 1- formação como gestora: da solidão as interrelações sociais; 2 - dificuldades encontradas: solidificando a gestão e planejamento; 3 - experiências exitosas na gestão: florescendo em meio aos espinhos. As três categorias, incluindo as subcategorias foram discutidas nessa seção respeitando a ordem em que foram apresentadas.

4.1 Formação como gestora: da solidão à interrelação social

A primeira categoria refere-se à formação como gestora, nesse momento da entrevista pode-se identificar as dificuldades que Fernanda encontrou para frequentar cursos de capacitação em gestão fomentados pelo município. A entrevistada pontuou diferentes fatores que dificultaram a sua gestão, entre eles: a falta de capacitação profissional ao assumir o cargo, o fato de não possuir vínculo com os pais dos alunos, com os professores, nem com os alunos. Diante desses indicadores, atribuiu-se o sub-título da solidão à interrelação social, no início parecia que Fernanda estava “só”, sem formação, sem subsídios para a capacitação, sem vínculos sociais. A mesma precisou estudar bastante, planejar bem as suas intervenções no ambiente escolar e estabelecer vínculos com toda a comunidade escolar. Para ilustrar essa categoria seguem alguns trechos da entrevista:

Bem, eu assumi a gestão da escola municipal não concursada, foi um convite do prefeito para assumir essa gestão do Ensino Infantil e Ensino Fundamental na educação básica de 2009 à 2012. [...] não sou da área da pedagogia e não tinha nenhuma experiência em gestão até então.

Podemos identificar, nesse primeiro trecho do discurso da entrevistada, que ela assumiu o cargo de gestão por indicação do prefeito do município, aspectos esse apresentado como negativos pelos autores (Paro 2011, 2003; Mendonça, 2001; Luck, 2000). Deve-se considerar que a subjetividade de Fernanda contrapôs a literatura, uma vez que a mesma buscou por cursos de capacitação, formação na área científica da Educação, o que demonstra o real comprometimento da entrevistada com a sua formação profissional, pessoal e com a comunidade escolar como pode-se ler no trecho abaixo:

[...] creio que a formação nesse contexto, para mim, foi muito mais pela experiência pessoal que eu tive e experiência com essas outras pessoas do que a formação que eu tinha propriamente tido como gestora ou algum subsídio.

Então tendo em vista que eu não consegui isso (subsídio) porque os programas do governo requerem que tu sejas um professor efetivo da rede e eu não era uma professora concursada então impossibilitava de fazer parte desses programas. A partir disso, eu busquei a o mestrado, busquei o doutorado para tentar estudar um pouco mais por conta e sair um pouco do ambiente escolar.

A única alternativa que eu via era com a formação, buscar mais coisas para que eu possa me fortalecer como pessoa, porque eu acho que na gestão e na direção da escola tem outras pessoas envolvidas. Eu acho que em primeiro lugar o meu autoconhecimento, e a minha competência como pessoa.

Outro ponto que se destacou da entrevista é a valorização não apenas do conhecimento técnico, mas a consciência de Fernanda sobre como esse conhecimento científico poderia auxiliá-la a construir-se, não apenas como gestora, mas também como pessoa. Inicialmente, a entrevistada reconhecia que não possuía capacitação para atuar como gestora e o fato de não ser concursada impedia que Fernanda tivesse ajuda de custo para frequentar cursos de especialização em gestão, isso aparentemente dificultava ainda mais o início da gestão de Fernanda. Sendo assim, a entrevistada buscou investir na sua formação profissional cursando o mestrado em Educação por conta própria. Nesse caso específico a gestão aproximou a entrevistada da área acadêmica.

Além disso, pode-se identificar no último trecho da narrativa de Fernanda a preocupação com o autoconhecimento, e sua visão holística de que a competência profissional está conectada com o desenvolvimento pessoal (Santos & Antunes, 2013; Galvani, 2002).

Já em relação a formação continuada tradicional, a entrevistada apresentou críticas a esse sistema de formação quando o mesmo é realizado de modo descontínuo:

Não é um curso de 30 dias que vai resolver o problema, eu acho que essa formação é importante quando há continuidade, a formação continuada para ter esse amparo de discutir com outros grupos, não é? Eu até participei de um evento como direção e teve vários gestores, então essa discussão: o que tu fazes na tua escola? O que que tu fazes? Para achar outras alternativas, ver outras realidades, pensar a minha e a partir dessa achar outras alternativas. Então, por isso, eu acho que não deve se limitar a um curso de um mês, um ano, mas enfim, que fosse um complemento contínuo de troca de experiências.

De acordo com a literatura “a formação dos gestores da Educação é um processo que requer qualificação e aperfeiçoamento continuados, cuja eficácia do desempenho corresponde à missão, propósitos e metas definidos pela instituição”. (Pazeto, 2000, p.166). Todavia, o que se presencia, no atual cenário de formação do gestor educacional, é uma falha no processo de formação docente, já que durante os cursos de graduação pouco se trabalha sobre a atuação do gestor escolar. Desse modo, os profissionais se formam sem ter desenvolvido as habilidades e competências na área de atuação na gestão. Assim ao assumir o cargo de gestor, muitos carecem da formação basilar em gestão, entretanto o que muitos encontram como opção, ao assumir a gestão é a formação continuada. Mas diante de uma lacuna que muitos vivenciaram durante o processo de formação profissional, como podem continuar a formação, uma vez que essa formação foi pouco desenvolvida? ¿Entende-se que esse ponto precisa ser pensado na Educação brasileira: por que não inserir nas grades curriculares os estágios em gestão escolar?

4.2 Solidificando a gestão: planejamento em meio às dificuldades

Será iniciada a apresentação da segunda categoria a luz do conceito de gestão. Para Pazeto (2000) a gestão emerge da proposta de coordenação e de participação, e busca distanciar-se da ideia de centralização e controle. Esse conceito ilustra muito bem a vivência de Fernanda durante os quatro anos em que atuou como gestora da Educação Básica.

O primeiro ano da minha gestão não tem como esquecer, foi bastante duro, tudo muito turbulento, por causa da expectativa, eu entrei com

uma expectativa e a vivência. Assim ela foi mais difícil, né? No segundo ano de gestão a gente conseguiu acomodar um pouco, apagar o fogo, apagar as emergências e suprir as necessidades básicas que precisavam para o ambiente e acho que como pessoa eu consegui me equilibrar um pouco e ter uma visão mais ampla da gestão.

A entrevistada só conseguiu executar bem a sua gestão no segundo ano porque a ela traçou um planejamento, que favoreceu para que Fernanda conseguisse envolver o maior número de pessoas na efetivação de melhorias no ambiente escolar. De acordo com Pazeto (2000) “o grau de participação e de comprometimento agregados, [...] depende do alinhamento e do desdobramento praticados no processo de planejamento e de gestão da instituição” (Pazeto, 2000, p.165). Entendeu-se que essa estratégia foi fundamental diante das diversas dificuldades:

Ah [...] faltavam alguns professores, alguns projetos que nós queríamos implantar, vamos fazer assim, mas aí eu vi que não dependia só de mim, dependia de um convencimento de uma fala desde administração, secretaria e prefeitura ao mesmo tempo uma construção com os professores, não podia chegar e impor porque aí não iria dar certo né? Inovação de projetos, espaço físico, a questão do professor e dentro da questão do professor a formação de professores também, além de uma aproximação com os pais, isso foi a minha aproximação, a minha empatia eu como diretora que estava iniciando um trabalho e acho que nesse trabalho era um compromisso maior por que só tinha tido uma diretora que tinha ficado 16 anos.

Diante das inúmeras adversidades encontradas ao assumir a gestão, desde a falta de insumos ao quadro incompleto de professores, além do extenso período de 16 anos que a outra gestora permaneceu na escola. Nesse momento da entrevista identificou-se o processo de transição de um “modelo de gestão burocrático, centralizado e autoritário para um modelo democrático, flexível, com foco nos resultados, que implica mudanças de cultura, [...], maior participação e controle social e, também, melhor desempenho dos dirigentes escolares” (Machado, 2000, p. 102). Fernanda implantou uma gestão escolar democrática e participativa.

Ainda, nesse momento de dificuldades, destacou-se uma estratégia, que foi bastante utilizada por Fernanda durante a sua gestão, e consistia em sucessivas aproximações com a comunidade escolar, em busca de credibilidade, apoio e participação nos projetos que visavam melhorias para a escola.

Então esse primeiro e segundo ano foi para aproximar essas relações com as pessoas, por eu ser nova e até pela minha idade, até ter um pouco de credibilidade com essas pessoas e pensar esses projetos.

Nesse trecho identificou-se as práticas de atuação da gestora, baseadas nas mudanças que ocorreram no âmbito educacional, em relação à direção escolar, ainda em meados dos anos 80, consequência da Constituição Federal Brasileira de 1988. Essas modificações permeiam até hoje o cenário educacional, e apresentam como ponto central o desenvolvimento das relações interpessoais, com o objetivo de melhorar os resultados escolares como um todo (Luck, 2000; Fullan, 2002). Retomando a literatura é importante que o gestor educacional invista maior atenção nas relações interpessoais, pois segundo os autores citados anteriormente, essa dinâmica

poderá aumentar o potencial para a obtenção do sucesso na implementação das ações dos gestores. Contudo, como fora citado anteriormente, infelizmente ainda é bastante recente e até mesmo imperceptível no Brasil a valorização do aspecto interpessoal na formação do docente e do gestor.

O terceiro e o quarto ano foi o efetivar, da gestão eu acho que o que deu certo foi nós pensarmos em um planejamento estratégico para a escola, juntamente com os professores, juntamente com eles sentamos e perguntamos o que a gente quer para nossa escola, não para o ano que vem, mas que isso possa ser daqui há quatro anos também começamos agora, mas o que a gente quer que a nossa escola possa colher daqui há quatro anos.

Nesse trecho da narrativa da gestora pode-se relacionar um olhar voltado para o planejamento estratégico que é um instrumento da área organizacional, bastante utilizado na gestão educacional. O ideal é que ele seja realizado com a participação de todos os envolvidos, principalmente com a comunidade adjacente à escola. Todavia, ainda se observa que essa estratégia só é desenvolvida pela gestão e professores, o que acarreta em pensarmos que a gestora, nesse momento, está trabalhando de modo tradicional e estático, valorizando o domínio dos professores como donos da escola e dos estudantes, evitando inicialmente interferências dos demais servidores e dos pais (Mendonça, 2001).

Em contrapartida, pode-se visualizar no discurso da entrevistada algo bastante positivo, que é a atitude do planejar transcendendo o tempo presente da sua atuação como gestora, ao passo que modifica o aqui-agora de modo comedido, porém constante. Acredita-se que após dois anos de gestão, a participante já internalizou todas as regras, normas e funcionamento escola (Tardif, 2012). Além do papel educacional que a ela exerce em benefício da população de Fagundes Varela (RS), e isso contribuiu para que a gestora não pensasse somente em ações imediatistas, mas sim, em ações de repercussão futura, embasada em uma visão estratégica que contemplasse amplas políticas educacionais (Luck, 2000). Romero (2008) denomina essa estratégia de planificação do projeto escolar, que é um olhar integrado a partir do passado, presente e futuro, no qual são planejadas ações proativas, que tem como base a escola que temos hoje e o que aspiramos construir. Dessa forma, percebe-se que Fernanda consegue visualizar a escola inserida em um contexto amplo, visando às necessidades da sua comunidade, a médio e longo prazo aumentando qualitativamente o poder de eficácia e eficiência da sua gestão.

4.3 Experiências exitosas na gestão: florescendo em meio aos espinhos

Apesar das dificuldades encontradas no início da sua gestão, Fernanda conseguiu desenvolver experiências exitosas a partir do terceiro ano e que continuam florescendo, produzindo resultados positivos, até os dias de hoje. Entre essas experiências destacam-se duas: o prêmio gestor escolar e o provimento do curso de formação de professores que teve a duração de 2 anos e que foi desenvolvido em parceria com uma universidade do Rio Grande do Sul, Brasil.

Tivemos o prêmio gestor escolar, que tem um questionário, tem todo um procedimento que promove uma reflexão importante sobre a escola. Em todos os âmbitos, pais, alunos, professores, estrutura e a

partir desse projeto a gente conseguiu vislumbrar muitas coisas, necessidades da escola e o que mais poderia ser realizado, também foi possível ver algumas coisas boas que estavam sendo feitas. Então isso foi uma experiência exitosa, porque a partir disso que nós conseguimos implementar e ter subsídios escritos, a gente fez um portfólio da escola. Esse ano foi muito importante, a partir desses escritos conseguimos apresentar para a secretaria as necessidades e conjuntamente construir o que mais pode ser investido.

Entende-se que o fato de Fernanda ter inscrito a escola para participar do prêmio gestor escolar, permitiu que fosse realizado um monitoramento da escola que possibilitou que ocorresse uma autoavaliação institucional escolar. Olhar a escola em seus diversos aspectos proporcionou a Fernanda um maior poder de negociação com a secretaria da Educação e com a Prefeitura na hora de argumentar sobre os investimentos financeiros que deveriam ser realizados para a escola. Consequentemente essa argumentação viabilizou melhorias na escola.

A segunda experiência exitosa da gestão de Fernanda que será destacada foi a parceria realizada com uma universidade do Rio Grande do Sul para que fosse desenvolvido um curso de formação de professores, que teve duração de 2 anos.

Nós fizemos uma parceria com uma universidade para a formação de professores, então não foi aquela formação, a gente começa essa semana e termina, foi uma formação e um acompanhamento de 2 anos, que nós incluímos um projeto de tecnologias “um computador por aluno”, lousas digitais então nós percebemos que isso precisava ter um acompanhamento de uma instituição que estude, que saiba os resultados e não ser algo que está pronto, que você deve fazer isso, definido de cima. Algo que incentivasse os professores a criarem habilidades que pudessem ser autores, ser protagonistas da própria história dentro da escola.

Em relação ao curso de formação de professores que foi implementado durante a gestão de Fernanda pode-se observar a preocupação da entrevistada não apenas com a qualidade dos professores da escola, mas também com o desenvolvimento desses professores como protagonistas da história da escola. Observou-se, mais uma vez, a valorização do Ser professor, como pessoa que possui singularidade e criatividade e que devem ser levadas em consideração no processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo de caso, pode-se visualizar que a gestora analisada apresentou em sua singularidade enquanto gestora a crescente necessidade de buscar aperfeiçoamento não apenas para a gestão, bem como a sua formação docente, que na graduação era na área de Educação Física. Após a nomeação como gestora escolar a formação profissional foi ampliada, nesse caso específico, para pesquisa na Educação. A entrevistada agregou a pesquisa científica à atuação profissional. Unindo campos que inicialmente eram distante. Na história de vida de Fernanda

observa-se tessituras profissionais inicialmente segregadas epistemologicamente, mas que se fazem presente na formação pessoal e profissional de Fernanda.

No entanto, é importante ressaltar que esse é um estudo de caso, realizado com uma gestora de um município de pequeno porte do interior do sul do Brasil. Desse modo, esses dados não devem ser generalizados. É preciso desenvolver outras pesquisas com outros gestores de outras regiões brasileiras e que incluam os sexos masculinos e femininos, e que possam realizar a comparação em relação aos gestores inexperiente e os profissionais que atuam há mais tempo na gestão.

É imprescindível ainda, enfatizar sobre o manejo das habilidades nas relações interpessoais como um ponto que deveria ser contemplado de modo mais veemente na formação de professores (possíveis gestores escolares). Uma vez que de acordo com a literatura estudada a participação coletiva é uma questão basilar para o desenvolvimento de uma gestão democrática. Mas para isso, tanto professores como gestores devem expor da melhor forma possível as suas percepções, vivências, críticas e contribuições para melhoria do espaço escolar. Sendo indispensável a aplicabilidade do conhecimento técnico e científico atrelado a uma formação com ênfase na inteireza do ser.

A formação profissional permanente ainda é uma alternativa viável para tentar solucionar os entraves do cotidiano escolar. Presente tanto na literatura como também no estudo de caso. Contudo, essa formação profissional, seja ela inicial, continuada ou permanente deve sempre pautar-se no respeito ao próximo, na ética, na autoformação, no fortalecimento e desenvolvimento de uma autoimagem, uma autoestima e um autoconhecimento do profissional, além dos conhecimentos técnicos e acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- Armani, D. (2006). Como elaborar projetos? Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Bruner, J. (1997). Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001a). Self-making and word-making. In: Narrative and Identity: Studies in Autobiography, self and culture. Brockmeier, J.; Carbaugh, D. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Bruner, J. (2001b). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 17, 1-21.
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In: Sikula, J. Buttery, T.J. & Guyton, E. (org.) *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. ed. Nova York: Macmillan, p. 120-142.
- Estevão, C. A. V. (2001). Gestão educacional e formação. Em: *Gestão em ação*. Salvador, v.4, n.2, p.05-06, jul./dez.
- Fullan, M. (2002). La formación del profesorado: la oportunidad perdida de la sociedad. In: *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Galvani, P. (2002). A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. Em: *Educação e Transdisciplinaridade II – Cetrans*. São Paulo: Triom, p. 95-121.

- Garcia, C. M. (2011). Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *Preal: Serie documentos*, nº 52. Santiago.
- Jesus, S. N.; Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Revista Educação*. Porto Alegre - RS, p. 39-58. Jan./ abr.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. (2008). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Editora Vozes: São Paulo, 7ª edição.
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora.
- Luck, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em: *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-34, fev./jun.
- Machado, M. A. M. (2000). Desafios a serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. Em: *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun.
- Mendonça, E. F. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.75, Agosto, p 84-108.
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de transformação. Em: Nóvoa, A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, p.111- 140.
- Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- Morosini, M. C.; Fernandes, C. M. B. (2011). Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Editora: Educa, Lisboa.
- Paro, V. H. (2011). *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2003). *Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: xamã.
- Pazeto, A. E. (2000) Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. Em: *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun.
- Portal, L. L. F. (2007). Educação para inteireza: um (re) descobrir-se. Em: *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 285-296, out.
- Pozatti, M. L. (2012). A Educação para a inteireza do ser. Em: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 143-159, jan./abr.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (orgs.) (1998). *Enseignants de mértier et formation initiale – Des changements dans les raports de formation à l’enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Rocha, S. S. L.; Felli, V. E. A. (2004). Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto, São Paulo v.12, n.1, p. 28-35.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.
- Santos, B. S.; Antunes, D. D. (2013) *Formação docente: processos motivacionais e subjetividade*. Em: *Educação e formação de professores: questões contemporâneas*. Orgs: Bezerra, A. A. C. e Nascimento, M. B. C. Fortaleza: Edições UFC.

Silva, M. J. P. (2001). Onze passos do Planejamento Estratégico-Participativo. Em: Brose, M. (organizador). Metodologia participativa: uma introdução a 29 instrumentos – Porto Alegre: Tombo Editorial.

Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. 14ªed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Research, n. 68 (2), p. 130-178.

Lívia de Melo Barros. Professora adjunta I do curso de Psicologia da Universidade Tiradentes, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes, graduada em Psicologia.

Bettina Steren dos Santos. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós- doutora pelo College of Education, The University of Texas at Austin (EUA). Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona (Espanha). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Decana Associada da Escola de Humanidades da PUCRS.

Hugo José Xavier dos Santos. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2015). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Tiradentes (2011). Nutricionista formado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente é Coordenador do curso de Nutrição e professor titular da Universidade Tiradentes

EL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN EN LAS ORIENTACIONES PARA AUTORES DE OCHO REVISTAS VENEZOLANAS DE EDUCACIÓN

THE RESEARCH ARTICLE IN THE GUIDELINES FOR AUTHORS OF EIGHT EDUCATION RESEARCH JOURNALS FROM VENEZUELA

CARLOS EDUARDO BLANCO

Universidad Central de Venezuela

carlos.e.blanco@ucv.ve

Fecha de recepción: 26 octubre 2016
Fecha de aceptación: 24 noviembre 2016

RESUMEN

Este estudio empírico con textos aborda aspectos de la comunicación especializada en un ámbito frecuentemente interdisciplinario como es la educación superior. Analiza géneros organizativos de dicho ámbito, las “Orientaciones para Autores” de ocho revistas indizadas venezolanas. Tuvo como objetivo central conocer qué tipo de artículo se privilegia en las revistas. Mediante estrategia cualitativa el análisis de los movimientos retóricos de los textos mostró que si bien se promueven varios tipos de artículo se tiende a no explicitar preferencia hacia alguno. Poco se dan detalles acerca de los tipos de artículo que se promueven. Un posible privilegio hacia el artículo de investigación científica propiamente dicho se percibe indirecto. Se recomienda desarrollar más este tópico dentro de las orientaciones para autores; dar más detalles, ser más explícitos acerca de los artículos que se promueven y privilegian en las revistas. Esta es información crucial que no debe ser subestimada.

PALABRAS CLAVE: Revistas de educación, comunicación especializada, discurso académico, orientaciones para autores, educación superior.

ABSTRACT

This empirical study using texts addresses aspects of specialized communication in an often interdisciplinary field such as higher education. A group of “Guidelines for Authors” from eight education research journals from Venezuela was analyzed. The main objective was to find out what type of research article is the preferred variety in these journals. By means of a qualitative strategy the rhetorical move analysis of texts shows that although several articles are promoted the tendency is not to explicitate any preference. Details about the articles sought after are infrequently provided. Possible preference for the scientific research article proper seems indirect. A recommendation would be to provide more information and more details in the guidelines. Also, to be more explicit as to the article types sought after or preferred in journals. This is crucial information that must not be overlooked.

KEYWORDS: Education journals, specialized texts, academic discourse, guidelines for authors, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ¿Un problema de retórica?

La preocupación por el rigor como objetivo de la investigación coloca a los editores como garantes de la calidad de las revistas (Rojas & Rivera, 2011; Pérez, 1998). Tal responsabilidad implica acciones para mejorarlas, elevar su calidad y, por ende, de las disciplinas y su servicio social. Así las revistas podrían romper el círculo vicioso que las aqueja (Blanco & Bogarín, 2014; Salager-Meyer, 2015) y que ha generado preocupación por lo que se publica, preocupación relevante para la educación superior, pues en Latinoamérica casi toda la investigación científica y humanística es producida en las universidades, esto es, por su personal docente y de investigación.

Varios expertos han sostenido que la investigación en educación es a veces pobre, débil (Abraham & Rojas, 1997), con frecuencia retórica sin sustentación (Albornoz, 1999) donde los “embellecimientos retóricos” pretenden sustituir al conocimiento científico (Page, 2000) y el tipo de investigación existente se aleja a veces de lo científico en sentido estricto (Lemasson & Chiappe, 1999). Por otra parte, el presidente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Venezuela expresó que la debilidad de la ciencia venezolana radicaba en que era producida casi exclusivamente por profesores de universidades (Ávalos, 1999). Además, en la Facultad de Humanidades y Educación de la más antigua universidad de Venezuela, el editor Hernández Díaz (2005) enfatizó la necesidad de artículos “más precisos y directos”, más conclusivos. Lo anterior sitúa el asunto en el plano de la retórica, de la escritura, actividades inseparables de la investigación y su comunicación (Bolívar & Beke, 2011; Gutiérrez Rodilla, 2005; Locke, 1997).

Con ese trasfondo crítico, el hecho es que hasta ahora se ha dado escasa evidencia de la razón de la preocupación. Apenas alguna indirecta por estudios con resúmenes de una sola revista de educación (Blanco, 2013; Blanco & García, 2011) géneros de los que se dice “representan” a los artículos (Swales, 1990). También, se ha realizado un estudio con artículos de la misma revista (Vincentelli & Witter, 2009) el cual refrenda lo hallado en tales estudios con resúmenes. Esto es, que muy probablemente haya exceso de trabajos ensayísticos (bibliográficos, teóricos) los cuales suelen no considerarse “científicos” estrictamente sino más bien “personales” (Oberti, 2002; Tamayo, 2007). No obstante, antes que continuar con la crítica lo que parece urgente es un esfuerzo por acometer estudios que definan, caractericen por lo menos parte del asunto en cuanto a lo que se publica en el ámbito de la educación.

En síntesis, el problema de investigación específico radica en que a veces se critica lo que se publica pero no se ha investigado qué es lo que se les solicita a los investigadores para publicar. Entonces, la real o supuesta falla tal vez no esté del lado de los autores sino en otro lado. Por tanto, valdría la pena conocer qué tipos de texto o “estilos discursivos” se están promoviendo o privilegiando como artículos de investigación. Y, si la finalidad de la investigación es la transformación, y la investigación se materializa y circula en textos y discursos, entonces saber qué se publica puede ayudar a saber por medio de qué tipo de textos se lograría dicha transformación. Así, una manera de comenzar a saber qué se considera un artículo de investigación en educación es averiguar qué se está solicitando a los autores en las revistas especializadas de esta disciplina.

1.2. Géneros del lenguaje y revistas de educación

La difusión de conocimientos, frecuentemente en revistas especializadas, es función indeclinable de las universidades, función que se relaciona con concepciones más generales del desarrollo social y económico (Gómez, Jiménez & Moreles, 2014; Mendoza & Paravic, 2006). Estas revistas, a veces también llamadas científicas o académicas, son aquellas enfocadas en una temática única y específica, se dirigen a una segmentación del mercado, usualmente del más alto nivel de la escolaridad y presenta contenidos siempre relacionados directamente con su temática, tal como una revista que se enfoque específicamente en educación. Las revistas científicas son definidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura como la:

(...) publicación periódica que presenta especialmente artículos científicos, escritos por autores diferentes, e información de actualidad sobre investigación y desarrollo de cualquier área de la ciencia. Tiene un nombre distintivo, se publica a intervalos regulares, por lo general varias veces al año, y cada entrega está numerada o fechada consecutivamente. (Mendoza & Paravic, 2006, p. 58).

Las revistas especializadas representan la vanguardia temática de las disciplinas (Parada, 2013) y en Latinoamérica son editadas principalmente en las universidades tradicionales. Dentro de tales publicaciones existen fenómenos, a veces desapercibidos, relacionados con la comunicación escrita, que tienen que ver con rasgos de los géneros, como los artículos (Beke, 2010, 2008; Swales, 2004) los resúmenes (Blanco, 2015) u otros (Briceño-Velazco, 2014). Tales géneros integran la compleja relación entre la investigación, la escritura y la edición, en la cual las revistas revelan avances y contribuyen a la toma de conciencia acerca de la importancia del conocimiento, la investigación y la academia en nuestros países menos desarrollados (Gómez, Jiménez & Moreles, 2014; Salager-Meyer, 2015).

Por otra parte, los géneros del lenguaje son patrones identificados y compartidos por comunidades. Dependen del contexto social de su uso, se materializan en textos, responden a situaciones de comunicación y reflejan normas de una comunidad, su epistemología, ideología y ontología social (Berkenkotten & Huckin, 1995). Se definen como un patrón comunicativo complejo de tres niveles: estructura interna, que tiene que ver con rasgos verbales y no verbales; nivel situativo, relacionado con el contexto interactivo, y estructura externa o ámbito comunicativo y distribución institucional. Las tendencias en su estudio van desde la nueva retórica, la lingüística aplicada, la semiótica discursiva y la cognición social, entre otras. Tales estudios se diferencian en cómo abordan metodológicamente los textos. Se asemejan en que se basan en las situaciones comunicativas donde se producen y en sus propósitos comunicativos (Briceño-Velazco, 2014; Blanco, 2013; Medina & Domínguez 2009). Relacionados cercanamente con el lenguaje en uso y la comunicación, no es de extrañar que su problemática se aplique en variados ámbitos, como en la diseminación de conocimientos. Respecto de ello, Medina & Domínguez (2009) expresan que:

(...) un género discursivo dado lleva consigo implicaciones sociales e históricas que le moldean en tanto que elemento de comunicación y que están sujetas a cambios en la medida en que sus implicaciones culturales cambien (...) El lenguaje utilizado en contextos recurrentes

de la experiencia humana se construye a través de géneros socialmente compartidos (p. 205).

Ciapuscio (2005) ha señalado el carácter complejo, ideal, potencial y de experiencia social y comunicativa de los géneros. Las concepciones que sustentan estos análisis se originan en una perspectiva lingüístico-analítica, por una parte, y cognitivo-comunicativa, por otra, donde se destaca la funcionalidad de los textos, con finalidad de informar, dirigir. También destacan la situacionalidad u organización social de las actividades; la tematicidad y la estructura, relacionadas con los despliegues del tema y la estructuración, así como la adecuación de la formulación, los esquemas de formulación específica del género y sus particularidades estilísticas (Ciapuscio, 2005). Así, un género que ha encontrado su nicho en las revistas especializadas son las “Orientaciones para Autores” que aparecen en dichas revistas.

En Venezuela la publicación de revistas en educación se inicia en el siglo XIX con las revistas “*Abecé*”, “*El Instructor Venezolano*” y la “*Revista de Instrucción Pública*”. Varias décadas después se fundan la “*Revista de Educación*” y “*Educación*”, por el entonces organismo rector, el Ministerio de Instrucción Pública. Ellas tuvieron corta vida, a excepción de la revista “*Educación*” (Vincentelli & Witter, 2009). A fines de los 1990 las revistas venezolanas comienzan a ser indizadas, con apoyo financiero del Ejecutivo Nacional. Para el siglo XXI, en la sub-región latinoamericana se inician proyectos de indización mediante plataformas web de acceso abierto que buscan potenciar la calidad y la visibilidad de las revistas (Rojas & Rivera, 2011). Uno de tales proyectos es Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) el cual, para el caso de Venezuela y la disciplina de la educación, ha mantenido incluidas hasta la fecha ocho (8) revistas, todas de universidades estatales (ver tabla 1).

Tabla 1

Revista	Universidad
Educere	Universidad de Los Andes
Sapiens	Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales	Universidad de Los Andes
Investigación y Postgrado	Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Revista de Pedagogía	Universidad Central de Venezuela
Omnia	Universidad del Zulia
Laurus	Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Revista de Investigación	Universidad Pedagógica Experimental Libertador

1.3. El artículo de revista

Entre los varios tipos de texto que publican las revistas especializadas sobresale el artículo de investigación, artículo principal o de investigación original, género mayor alrededor del cual giran los demás. Se trata de una “narrativa magistral” (Swales, 2004) que es parte fundamental de la denominada “industria del conocimiento” (Beke, 2010). Es un escrito en prosa, de regular extensión, publicado como una contribución al progreso de una ciencia o arte (Jiménez & Castañeda, 2003). Es definido por Vanegas (2006) como:

(...) el texto escrito, generalmente publicado en una revista especializada, que tiene como finalidad informar a la comunidad científica los resultados de un trabajo de investigación mediante la aplicación del método científico, según las características de cada disciplina de la ciencia (p.76).

Swales (2004) señala que en inglés se conocen tres tipos de artículo, primero, el artículo de investigación propiamente; segundo, el de revisión, también llamado ensayo de revisión, artículo general, de reporte y repaso del estado del arte. Y tercero, las llamadas “comunicaciones cortas”. En lengua española, según el estudio de Sabaj, Matsuda & Fuentes (2010) sobre la variación de clases textuales de los artículos publicados en la Biblioteca Electrónica SciELO Chile, se supo que allí existen por lo menos tres tipos de artículo: el de investigación científica propiamente, el de investigación o estudio y el de investigación teórica. En Venezuela no se conocen estudios que aborden la retórica del artículo de investigación, un tema “monumental” (Swales, 2004) que se deberá acometer y que aquí se inicia mediante un acercamiento con el género de las Orientaciones para Autores para arrojar algunas luces acerca del artículo de investigación en educación.

1.4. Las Orientaciones para Autores

Se conocen muy pocos trabajos con este importante género. En lengua española existen los de González, Touriño & Blanco (1994) y de Villamón, Devís & Valenciano (2006) los cuales hallaron que dichos textos son a veces poco informativos pero que pueden incluir información acerca de la revista, de los géneros que se reciben, de los aspectos técnicos de los manuscritos y los asuntos de política editorial, entre otros. Las orientaciones son un constituyente imprescindible de la investigación como parte de un discurso organizativo que, como sugiere Ciapuscio (2005), posee una función pedagógica, didáctica. Este discurso organizativo tiene que ver con un qué, un cuánto y un cómo, relacionados con los tipos de texto a ser remitidos. El interés por estos textos de seguro irá aumentando entre editores e investigadores, lo cual se justifica por la necesidad de conocer qué se entiende por investigación (Sabaj, Matsuda & Fuentes, 2010) con relación al mayor nivel de exigencia para las publicaciones iberoamericanas en el marco de la ciencia global (Gómez, Jiménez & Moreles, 2014; Requena, 2013; Salager-Meyer, 2015). Las orientaciones son una sección de gran importancia para la inclusión de los trabajos en bases de datos internacionales y se espera que contribuya a la calidad del producto final (Villamón, Devís & Valenciano, 2006). Como sus lineamientos proporcionan información sobre los tipos de texto que se promueven en las revistas y sobre las expectativas de las comunidades, su importancia es evidente. Lógicamente, si no se tiene claridad acerca de qué se espera de los potenciales autores ello podría disminuir la posibilidad de que la diseminación de conocimientos sea óptima.

1.5. La dimensión retórica de los textos

Este estudio utiliza una estrategia de análisis de movimientos del discurso aplicada a la dimensión retórica de los textos, la cual es aquella que atiende a la estructura temática de los mensajes (Blanco, 2013) y se relaciona con la transparencia y la democracia en la comunicación (Romo Feito, 2005). En dicha dimensión es fundamental la cohesión, la continuidad del tópico; la continuidad de la acción y del tema pues el discurso se desarrolla según parámetros de ubicación, tiempo o causalidad y gira alrededor de temas recurrentes. Incluye conceptos derivados del contexto de situación, tales como la exigencia, relacionada con las expectativas de la situación, la consideración de la audiencia y las restricciones propias de los géneros. Este análisis incluye construcciones como la estructura y la temporalidad, mediante las cuales la preocupación por la estructura del texto se asocia con preguntas como ¿qué expectativas genera el contexto? ¿Qué presenta el texto al público? ¿Cómo se organiza? ¿Qué características del texto son significativas para los usuarios? Si las Orientaciones para Autores, como cualquier otro tipo de texto, tienen como integrantes esenciales la composición o estructuración, la forma en que se presenta el discurso de acuerdo con su intención comunicativa tal como informar, guiar, entonces evaluar su carácter dará señales de lo que se considera un buen artículo (Blanco, 2013).

En consecuencia, considerando lo hasta ahora expresado y dentro del objetivo central de conocer qué tipo de artículo se privilegia en revistas de educación, los objetivos específicos son: primero, establecer qué se está promoviendo como artículo en revistas venezolanas de educación; segundo, qué tipo se privilegia, de ser el caso y, tercero, qué detalles se dan acerca de estos artículos. Las preguntas de investigación son: ¿cuáles son los tipos de texto que se promueven como artículos? ¿Qué tipo se privilegia? de ser el caso y ¿qué detalles se dan?

2. MÉTODO

2.1. Selección de los textos

Los textos fueron tomados del indizador de acceso abierto, Redalyc, un portal gratuito originado en la Universidad Autónoma del Estado de México, proyecto para la difusión de la actividad científica editorial de Iberoamérica. Su denominación viene de “Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal”. Integra actualmente unas mil publicaciones de decenas de disciplinas, 17 países y 400.000 artículos (www.redalyc.org) Fue creado en 2003 como base de datos y hoy es portal de indización. Posee un comité científico de expertos en tales bases y académicos especialistas quienes evalúan la aceptación de las revistas que se postulan. Indiza más de 700 revistas, principalmente de América Latina, con amplia cobertura de las ciencias sociales. Para ser aceptada, una revista debe cumplir con por lo menos 20 de 27 criterios (Rojas & Rivera, 2011) por lo que tiene base pensar que Redalyc promueve las buenas prácticas en la edición científica, aunque la responsabilidad última por la calidad de las publicaciones será de cada consejo editor en particular.

Además de lo anterior, los textos fueron seleccionados según lo siguiente:

1. Las revistas debían ser del país de origen del estudio, Venezuela. Se incluyeron todas las de educación alojadas en el portal para no discriminar a alguna en la búsqueda de un estudio representativo. Este estudio refiere exclusivamente a Orientaciones para

Autores alojadas en el portal para el momento de iniciarse la indagación (primer semestre de 2016). No se ha buscado emitir juicios de valor acerca de indizadores, revistas o instituciones.

2. Se escogió la educación por lo muy poco investigado de sus orientaciones. Además, en la educación superior se generan la casi totalidad de las publicaciones especializadas latinoamericanas (Blanco & Bogarín, 2014; Mendoza & Paravic, 2006). También, es aceptado que nuestras universidades existen en buena medida porque sus investigaciones han de contribuir con la transformación de sus sociedades (Castellano, 2008; Guarga, 2001) por lo que conocer qué tipo de textos se promueven nos ayudaría a saber cómo esperamos cumplir dicha misión. Adicionalmente, es un hecho que, independientemente de su cátedra o departamento, los profesores universitarios son en alguna medida educadores. Los textos de educación son epistemológicamente relevantes pues congregan variados tópicos y enfoques (Blanco, 2013) por lo cual deberían ser representativos de lo que se considera conocimiento e investigación en las universidades.

2.2. *La labor con los textos*

Se tomaron las ocho (8) Orientaciones para Autores del número más reciente de cada revista alojado en el mencionado portal. Ellas son, en orden de su aparición allí:

“Educere”, en adelante ED

“Sapiens”, en adelante SA

“Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales”, en adelante RT

“Investigación y Postgrado”, en adelante IN

“Revista de Pedagogía”, en adelante PE

“Omnia”, en adelante O

“Laurus”, en adelante LA

“Revista de Investigación”, en adelante RI

Unidad de análisis: El género ‘Orientaciones para Autores’ de las revistas.

Categorías de análisis: Son dos: los movimientos y los pasos. Los movimientos retóricos son construcciones que mediante la noción de cambio marcan los tópicos y funciones discursivas de los textos (Bolívar, 2005). Son una unidad del discurso ligada al concepto de acto de habla que pertenece al modelo de análisis del discurso desarrollado por Sinclair, Coulthard y seguidores (Blanco, 2005). Se originan en la educación escolar y son prominentes en los intercambios entre docentes y alumnos, donde son típicos los que dan inicio o solicitan algo, por parte del docente, y son respondientes, por parte del alumno. Dicho modelo ha sido adaptado al lenguaje escrito, donde los movimientos suministran andamiaje para los tópicos o centran la atención en ciertos puntos. Los movimientos y los pasos tienen una extensión variable y se diseminan a lo largo del texto (el discurso va y viene, es un tejido). Se utilizan para identificar unidades de cierta escala que expresan relaciones entre el texto y el mundo fuera de él (Bolívar, 2005). La categoría “paso”, como subconjunto de la anterior, se utiliza pues se busca una operacionalización del texto en segmentos

específicos para identificar propósitos comunicativos más particulares o pormenores del tópico adelantado por el movimiento (Parodi, 2010). Un ejemplo de movimiento dentro de las orientaciones para autores alude a los géneros que se reciben en las revistas, veamos:

ED G1 Las colaboraciones pueden ser solicitadas, o bien, ofrecidas a la revista. En cualquier caso, quedarán sujetas a las siguientes condiciones: (...)

Donde ED es la revista ED y G1 es el primer movimiento acerca de los géneros.

En cuanto a los pasos, ejemplos en el movimiento A de los artículos son:

ED A1 P1 Informe de investigación: Contiene el reporte (total o parcial) de hallazgos originales, P2 producto de trabajos de investigación. P3 Deben respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y conclusión.

Donde el movimiento de los géneros incluye un paso A1 para un tipo de artículo y pasos P1, P2 y P3 con respecto a él:

P1 ¿qué contiene el informe de investigación? P2 ¿qué es dicho reporte? P3 ¿qué deben respetar (incluir) dichos trabajos?

2.3. Estrategia y procedimientos

Se trata de un estudio empírico con textos (Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000) con estrategia cualitativa emergente y método de evaluación (Johnstone, 2000). Mediante lectura cuidadosa las categorías son suministradas por los textos al interactuar el investigador con ellos. Se analizan los movimientos y los pasos que se evidenciaron con referencia al género “artículo”. Primero se ubicaron los movimientos atinentes a los géneros en cada revista, yendo de lo general a lo particular. Este análisis se justifica pues no siempre existe delimitación de secciones en los textos y los movimientos mismos a veces no quedan claramente delimitados, probablemente porque los tópicos se encuentran muy relacionados. El análisis pragmático-retórico escogido se considera adecuado para esta indagación la cual, al utilizar un corpus pequeño (ocho instancias de un género breve, 6.799 palabras en total) puede considerarse exploratoria, útil para futuras profundizaciones (Banks, 2005) y representativa de las revistas de educación venezolanas. Dicho análisis se ha utilizado con otros tipos de textos (Blanco, 2013; Blanco & García, 2011; Blanco & Briceño-Velazco, 2006). Tras la selección, compilación, lectura y aplicación del análisis, el movimiento atinente a los géneros (G) se copió del texto electrónico tal como estaba. El referente a los artículos (A) fue subrayado. El de los pasos (P) se colocó en negritas. Luego fueron vertidos en una tabla con cinco entradas con la identificación de la revista, el movimiento de los géneros, el del artículo, los pasos y comentarios, de ser el caso. A continuación se mostrarán y discutirán los hallazgos.

3. RESULTADOS

A continuación en la tabla 2 se presenta la evidencia en cuanto a: qué géneros se promueven (G); de los artículos, cuáles se privilegian (A), de ser el caso, y qué detalles se suministran de los artículos (P).

Tabla 2

REVISTA	MOVIMIENTOS DE LOS GÉNEROS (G)	MOVIMIENTOS DEL ARTÍCULO (A)	PASOS DEL ARTÍCULO (P)	COMENTARIOS
ED	<p>G1 Las colaboraciones pueden ser solicitadas, o bien, ofrecidas a la revista. En cualquier caso, quedarán sujetas a las siguientes condiciones:</p> <p>G2 En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones.</p> <p>G3 Cuando la importancia de los escritos sea relevante, se difundirán en la sección Tránsito, publicaciones ya editadas, considerando su valor excepcional.</p> <p>G4 Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración ad hoc.</p> <p>G5 En el caso de aquéllos cuyo destino original fue distinto al de la revista, se someterán al proceso de arbitraje posteriormente a las correcciones y adaptaciones pertinentes.</p> <p>G6 Informe de investigación: Contiene el reporte (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Deben respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y conclusión.</p> <p>G7 Propuesta pedagógica: Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de aprendizaje,</p>	<p>A 1 Informe de investigación: <u>Contiene el reporte (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación.</u> <u>Deben respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y conclusión.</u></p> <p>A2 Propuesta pedagógica: <u>Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de interés aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico.</u></p> <p>A3 Experiencia didáctica: <u>Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener una breve sustentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.</u></p> <p>A 4 Ensayo: <u>Es un texto expositivo, de trama argumentativa</u></p>	<p>A1P1 Contiene el reporte (final o parcial) de hallazgos Originales A1P2 producto de trabajos de investigación.</p> <p>A1P3 Deben respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y conclusión.</p> <p>A2P1 Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de interés aprendizaje, A2P2 debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico.</p> <p>A3P1 Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. A3P2 Debe contener una breve sustentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.</p> <p>A4P1 Texto expositivo, de trama argumentativa y de</p>	<p>Movimiento A1 incluye 3 pasos</p> <p>Movimiento A2 incluye 2 pasos</p> <p>Movimiento A3 incluye 2 pasos</p>

debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico.

G8 Experiencia didáctica: Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener una breve sustentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

G9 (...) considera, además, las siguientes modalidades de manuscritos:

G 10 Ensayo: Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.

G 11 Reseña: Es un comentario descriptivo y analítico de publicaciones recientes en el campo de la Educación y disciplinas afines.

G 12 Documento oficial: Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.

G 13 Monografía: Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura, de manera analítica y crítica, la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado.

y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.

función predominantemente informativa, que A4P2 desarrolla un tema, usualmente de forma breve; A4P3 en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información

Movimiento A4 incluye 3 pasos

	<p>G 14 Entrevistas: Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines, docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.</p> <p>G 15 Conferencias: También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos, locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.</p>		
SA	<p>G1 En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros.</p>	<p><u>A1 Los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, A2 revisiones bibliográficas, A3 informes de desarrollo tecnológico, A4 ensayos científicos, A5 propuestas de modelos e innovaciones, A6 descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, A7 entre otros</u></p>	<p>No se incluyen pasos en A</p>
RT	<p>G1 Se aceptarán para la publicación sólo trabajos inéditos, sin descartar aportes que no lo sean cuando a juicio del Comité Editorial constituyan material valioso en el campo de la educación o en el área de especialidad de la Revista.</p>	<p><u>A1 _____ Trabajos inéditos, A2 sin descartar aportes que no lo sean cuando a juicio del Comité Editorial constituyan material valioso en el campo de la educación o en el _____ área de especialidad de la Revista.</u></p>	<p>No se incluyen pasos en A</p>

IN	<p>G1 Los artículos enviados a la revista Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador deben ajustarse a los siguientes parámetros:</p>	<p><u>A1 (...) artículos relacionados con investigaciones culminadas, A2 revisiones bibliográficas, A3 informes de desarrollo tecnológico, A4 ensayos científicos, A5 propuestas de modelos e innovaciones educativas, A6 productos de la elaboración de tesis de grado, A7 trabajos de ascenso o A8 proyectos institucionales.</u></p>	<p>A1 P1 Los informes de investigación deberán seguir el esquema que se presenta a continuación: Resumen Introducción Marco teórico o revisión bibliográfica Metodología o procedimientos Resultados, análisis e interpretación Conclusiones Implicaciones pedagógicas</p>	<p>A1 incluye 1 paso</p>
	<p>Aspectos generales</p>			
	<p>G2 Podrán ser publicados todos los trabajos realizados por investigadores nacionales o extranjeros, siempre y cuando reúnan los criterios de calidad científica requeridos.</p>			
	<p>G3 En la revista Investigación y Postgrado se incluirán artículos relacionados con investigaciones culminadas, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas, productos de la elaboración de tesis de grado, trabajos de ascenso o proyectos institucionales. G4 Los trabajos presentados deben ser un aporte para el campo de las ciencias sociales, con énfasis en la educación.</p>		<p>A2 P1 Para la presentación de revisiones bibliográficas, disertaciones o producción teórica se utilizarán las siguientes pautas: a) Resumen (palabras clave), introducción, desarrollo y referencias.</p>	<p>A2 incluye 1 paso</p>
	<p>G5 Solo serán admitidos trabajos originales e inéditos.</p>			
	<p>G6 Los informes de investigación deberán seguir el esquema que se presenta a continuación:</p>			
	<p>Resumen Introducción Marco teórico o revisión bibliográfica Metodología o procedimientos Resultados, análisis e interpretación Conclusiones Implicaciones pedagógicas</p>			

G7 Para la presentación de revisiones bibliográficas, disertaciones o producción teórica se utilizarán las siguientes pautas: a) Resumen (palabras clave), introducción, desarrollo y referencias.

<p>PE</p>	<p>G1 (...) considerará preferentemente informes de investigaciones, culminadas o en proceso. G2 No obstante, eventualmente también podrá considerar ensayos, así como documentos, reseñas bibliográficas y otras informaciones importantes para los investigadores, profesionales y estudiosos del área educativa. G3 En todos los casos, los manuscritos deberán ser originales e inéditos y no estar siendo considerados en otra publicación.</p> <p>G4 En la sección “Investigación” se incluyen informes originales de investigaciones culminadas o en progreso. (...) G4 En la sección “Foro Pedagógico” se podrán incluir trabajos de tipo ensayo con reflexiones, experiencias o propuestas pedagógicas. G5 En la sección “Documenta” se podrán incluir reseñas de libros de reciente edición (máximo dos años) y de otras publicaciones (...) G6 Por otra parte, también se podrán incluir documentos de especial importancia en el ámbito educativo (...) G7 También podrá aceptar réplicas a trabajos que aparezcan en el mismo número o en números anteriores.</p>	<p>(...) <u>A1 preferentemente informes de investigaciones, culminadas o en proceso. A2 No obstante, eventualmente también podrá considerar ensayos</u></p>	<p>No se incluyen pasos en A</p>
<p>O</p>	<p>G1 Los trabajos pueden ser ensayos o resultados parciales y finales de</p>	<p><u>A1 ensayos o A2 resultados parciales</u></p>	<p>A1 P1Cuerpo del trabajo debe dividirse en introducción, A1 incluye 2 pasos</p>

	investigación. Deberán ser inéditos y no haber sido propuestos simultáneamente a otras revistas (...)	<u>y finales de investigación.</u>	desarrollo y conclusiones o consideraciones finales.	
			A1 P2 Los ensayos, basados en la reflexión teórica, no están sujetos a las normas metodológicas anteriormente descritas; sin embargo, deben respetar las normas editoriales APA en su presentación	
LA	<ol style="list-style-type: none"> (...) G1 publica trabajos científicos originales e inéditos que no hayan sido enviados simultáneamente a otras revistas. G2 Los artículos deben responder a los objetivos y las secciones de la revista. G3 Los artículos deben referirse a: 	<p><u>A1 Reflexiones sobre la realidad educativa venezolana y la búsqueda de alternativas para mejorar la calidad.</u></p> <p><u>A2 Experiencias innovadoras para el mejoramiento del proceso enseñanza – aprendizaje. Son prioritarias aquellas que se refieran a estrategias instruccionales en las diversas áreas del conocimiento.</u></p> <p><u>A3 Resultados de investigaciones realizadas o en desarrollo, en el campo de la docencia, y sus posibilidades aplicaciones en la educación venezolana.</u></p>	<p>A1A2A3 P1 Todo artículo, (...) debe tener la siguiente estructura:</p> <p>Ø Resumen en español e inglés (máximo 150 palabras cada uno).</p> <p>Ø Introducción</p> <p>Ø Metodología</p> <p>Ø Cuerpo del trabajo</p> <p>Ø Conclusiones</p> <p>Ø Cuadros, tablas, gráficos y mapas, si los hubiere.</p> <p>Ø Referencias bibliográficas.</p>	Incluye 1 paso para los 3 artículos
RI	G1 Los trabajos a ser publicados deben ser inéditos, por lo que no serán aceptados	A1 Los trabajos (...) deben ser inéditos(...)		

ni publicados aquellos artículos que el autor someta a consideración de otras revistas, condición que deberá ser manifestada expresamente en comunicación escrita que cada autor deberá acompañar al momento de enviar la postulación de su artículo.

No incluye tipos de artículo ni pasos

En la tabla 2 de arriba se percibe que la revista ED promueve cuatro tipos de artículo. Define tres prioridades. El informe de investigación aparece de primero, lo cual implícitamente tal vez pudiera otorgar primacía a este tipo de artículo. Los artículos son especificados con pasos. La revista SA refiere a un tipo (“los artículos”) al cual sub-dividen en seis (está abierta a otros). No prioriza alguno en particular. Las “investigaciones culminadas o en proceso” aparecen de primero. La revista RT, al igual que SA, dedica muy poco al movimiento de los géneros a ser considerados. No prioriza tipo alguno ni muestra pasos. La revista IN recibe ocho tipos de artículo. No prioriza explícitamente tipo alguno. Presenta pasos para los informes de investigación así como para las revisiones bibliográficas, las disertaciones o la producción teórica. La revista PE da primacía a los informes de investigación. La revista O refiere a “trabajos”: ensayos o resultados parciales y finales de investigación. No prioriza algún tipo. La presencia de pasos es para los trabajos ensayísticos. La revista LA alude a “trabajos científicos originales e inéditos”, artículos de tres tipos. Presenta un paso para “todo artículo”. No prioriza alguno. En la revista RI se habla de “trabajos”. No prioriza algún tipo ni detalla características.

Por otro lado, en los gráficos 1, 2 y 3 a continuación se representarán la cantidad de tipos de texto aceptables como artículo, el privilegio explícito que se otorga, así como si se dan detalles acerca de ellos.

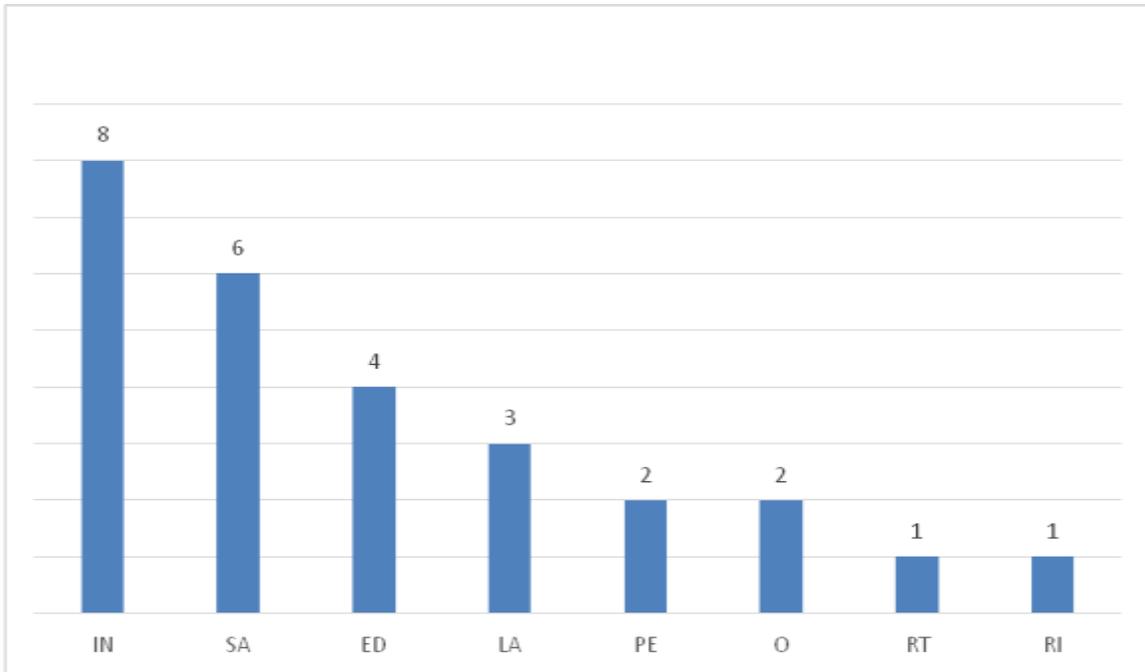


Gráfico 1. Cantidad de tipos de texto aceptables como artículo en cada revista

En el gráfico 1 de arriba se percibe que la mitad de las revistas promueve por lo menos tres tipos de artículo, desde un máximo de ocho (8) hasta uno (1). La que más variedad de artículos promueve es IN y las que menos RT y RI. Veamos ahora el gráfico 2.

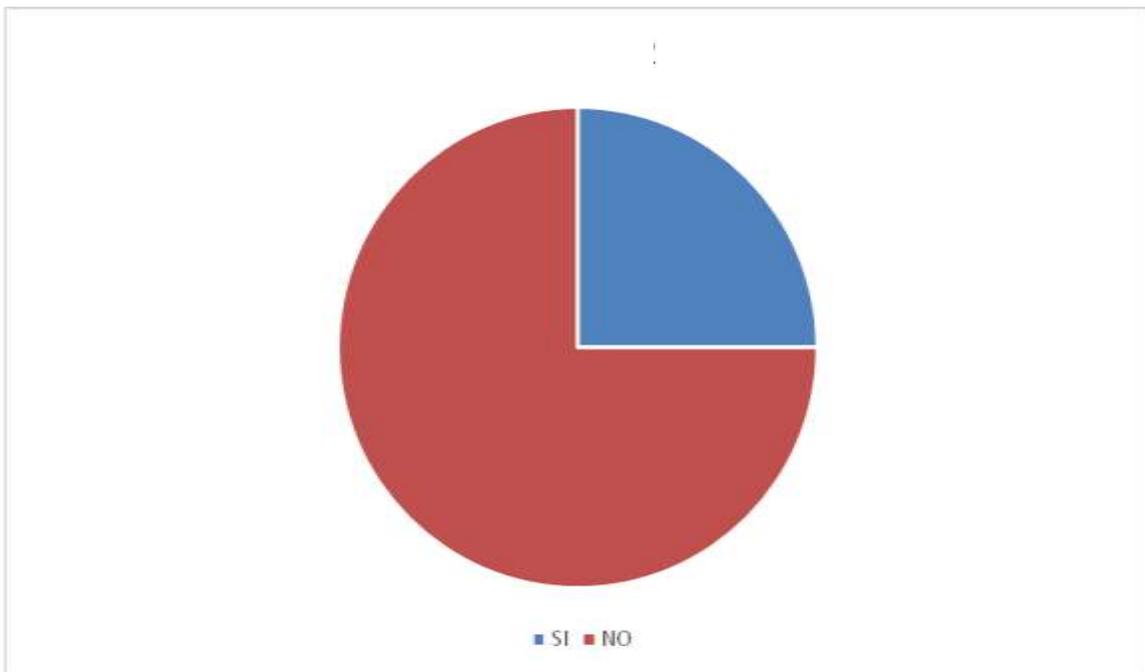


Gráfico 2 Privilegio explícito que se da a artículo

En el gráfico 2 se representa que la gran mayoría de las revistas no privilegia explícitamente algún tipo de artículo. Seis (6) de ellas no lo hacen y dos sí. Veamos ahora el gráfico 3.

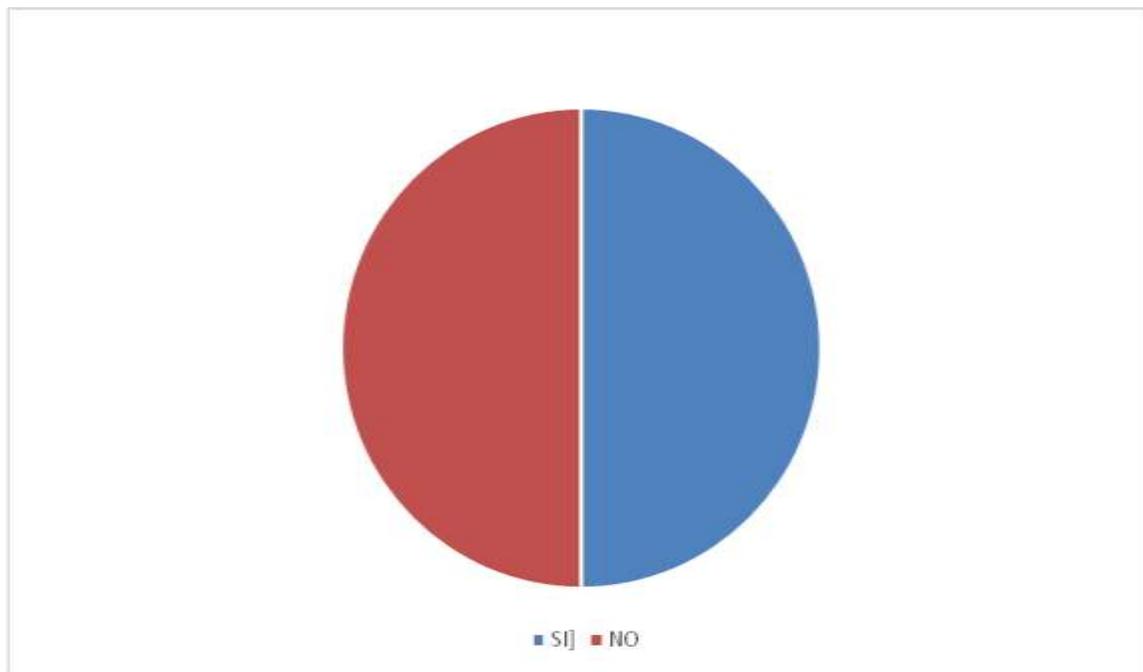


Gráfico 3. Detalles acerca de artículos

En el gráfico 3 se representa que en la mitad de las revistas se dan detalles acerca de los artículos a ser recibidos. Cuatro lo hacen y cuatro no.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el estudio realizado se perciben tres tendencias en las Orientaciones para Autores de las revistas. Primero, una a recibir variedad de tipos de texto. Segundo, a no priorizar algún tipo de artículo (apenas dos revistas de ocho lo hacen explícitamente). La mayoría lo hace indirectamente al colocar de primero al artículo de investigación propiamente dicho, pero esta es una inferencia que hace el investigador. Tercero, hay una tendencia a no dar detalles que definan y precisen los tipos de artículo. Según esto, parece estarse dando libertad a los escritores para el material que remitan. Con respecto a la libertad que tengan los autores vale acotar lo expresado por Titscher et al (2000) en cuanto a que mientras más libertad tengan aquellos menos científicos se considerarán los trabajos. Lo anterior podría también significar indefinición, imprecisión, lo cual es consistente con la idea de que la educación es una disciplina “nueva” -a pesar de que sus primeros trabajos científicos datan del siglo XIX- (Gage, 1994) y de que sus métodos están aún “en construcción”.

De otro lado, es posible que las revistas con menor precisión en los requerimientos (probablemente menores exigencias) de sus orientaciones tengan mayores problemas en su edición. La única revista con número alojado del año 2016 es la más detallada en las orientaciones (ED). La mitad de las revistas incluidas en el estudio (SA, RT, IN, LA) están atrasadas en el portal. Por

otra parte, aspectos de la relación entre investigación, conocimiento, escritura y edición se dejan notar cuando en una de las Orientaciones para Autores analizadas se declara que:

O A1 P2 Los ensayos, basados en la reflexión teórica, no están sujetos a las normas metodológicas anteriormente descritas (...).

Lo cual podría tener su efecto sobre el tipo de textos que se remitan.

Para finalizar, es clara la relación entre la evaluación de los géneros y aspectos de las revistas especializadas (Salager-Meyer, 2015), como en este estudio, y la producción científica (Requena, 2013) en tanto que los dos primeros confluyen hacia la tercera, en el sentido del necesario esfuerzo por mejorar los acervos de datos, promover mayor calidad de los artículos en pro de mayor visibilidad, instrumentar políticas editoriales que ayuden a valorar mejor el material que se recibe y evitar la desintegración de las disciplinas. Así, este estudio puede ser de interés para organismos promotores de la ciencia y la tecnología, consejos de desarrollo, editores, entre otros. En consecuencia, son recomendables tres asuntos:

1. Se podría y debería ser más explícito en cuanto a los tipos y rasgos específicos de los artículos que se promueven o privilegian. A veces se dedica espacio a otras informaciones pero esto tan fundamental parece soslayarse.
2. Realizar estudios con revistas de otras disciplinas y países para examinar posibles similitudes y diferencias.
3. Como se sabe, el hecho de que existan orientaciones, normas, reglamentos y hasta leyes no significa que se cumplan al pie de la letra en todos los casos. Es posible que el carácter de los trabajos publicados no siempre coincida con el expresado en el deber ser de las normas. Entonces, es recomendable efectuar estudios con artículos ya publicados para examinar en qué medida aquellos promovidos en las normas se materializan como publicaciones.

REFERENCIAS

- Abraham, M. & Rojas, A. (1997). La investigación educativa en Iberoamérica. *Revista de Educación* (312) pp. 21-41. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71653/00820073003946.pdf?sequence=1> (Consulta 23-11-2015)
- Albornoz, O. (1999). *Del fraude a la estafa. La educación en Venezuela*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela.
- Ávalos, I. (1999). *Ciencia venezolana no vislumbra su futuro*. "El Universal". Caracas, 9 de julio, 3-8.
- Banks, D. (2005). The case of Perrin and Thompson: An example of the use of a mini corpus. *English for Specific Purposes*. 24 (2) pp. 201-203.
- Beke, R. (2010). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, (25) pp. 13-35.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in interdisciplinary communication. Language, cognition and power*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

- Blanco, C.E. (2015). Los resúmenes de artículos de revistas especializadas ¿género problemático? *Ciencia y Sociedad*. 40 (1) pp. 11-45.
- Blanco, C.E. (2013). Géneros textuales en las disciplinas: Resúmenes de la Revista de Pedagogía <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/7652> de la Universidad Central de Venezuela 1996-2008. *Lexis*. 37, (2) pp. 305-339. Disponible en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/7652> (Consulta 23 de noviembre de 2015)
- Blanco, C.E. (2005). Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación. *Revista de Pedagogía*. 26 (76) pp. 307-352.
- Blanco, C.E. & Bogarín, I. (2014). Muerte y resurrección periódica. El caso de una revista especializada venezolana. *Información, Cultura y Sociedad* (30) pp. 59-78. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/n30a04.pdf (Consulta 13-7-15)
- Blanco, C.E. & García, L. (2011). La investigación educativa en Venezuela: un análisis bibliográfico. *Educación y Educadores*. 14 (3) pp. 513-530.
- Blanco, C.E. & Briceño, Y. (2006). El discurso de la investigación educacional: los resúmenes de las ponencias de la UCV en la AsoVac. *Boletín de Lingüística* 18 (26) pp. 33-62.
- Bolívar, A. (2005) *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. & Beke, R. (Comps.) (2011). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.
- Briceño-Velazco, Y. (2014) “Aparentemente usted”: Postura y compromiso en editoriales de dos revistas venezolanas de gerencia. *Signo y Pensamiento*. 33 (65) pp. 84-102 Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/11829/9694> (Consulta 20 de febrero de 2015)
- Castellano, M.E. (2008). Propositiones para una política de postgrado y educación avanzada en Venezuela. En: *Interdisciplinariedad y postgrado. Pasado presente y futuro*. pp.49-62. Caracas: Comisión de Estudios Interdisciplinarios. Universidad Central de Venezuela.
- Ciapuscio, G. (2005) La noción de género en la lingüística sistémico funcional y en la lingüística textual. *Signos* 38 (57) pp. 31-48 Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es (Consulta 19 de marzo de 2014)
- Gage, N.L. (1994). The scientific status of teaching. *Educational Theory*. 44 (4) pp. 371-383.
- Gómez, A.; Jiménez, S. & Moreles, J. (2014). Publicar en revistas científicas: recomendaciones de investigadores de Ciencias Sociales y Humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19 (60) pp. 155-185. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14029405008.pdf> (Consulta el 3 de agosto de 15)
- González, C. ;Tourinho, E. & Blanco, A. (1994). El estilo de las “Instrucciones para Autores” de las revistas de enfermería editadas en España. *Index de Enfermería*. 3 (7) pp. 13-18. En línea <http://www.index-f.com/index-enfermeria/7/1315.php> (Consulta 22 de abril de 2014)

- Guarga, R. (2001). La investigación científica en las universidades de América Latina. En *La universidad en la sociedad del siglo XXI* pp. 99-123. Madrid: Fundación Santander Central Hispano y Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Rodilla, B. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid. Gredos.
- Hernández Díaz, G. (2005). Entrevista por Kelvin Rada. *Extramuros* 8 (22) pp. 233-236. En línea http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-74802005000100012&lng=en&nrm=isoFull&tlng=es (Consulta 18 diciembre 2015)
- Jiménez, J. & Castañeda, M. (2003). Algunas consideraciones sobre la evaluación de la calidad de las revistas. *Revista de Enfermería del IMSS*. 11 (1) pp. 1-3. En línea <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2003/eim031a.pdf> (Consulta 12 de febrero de 2016)
- Johnstone, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- Lemasson, J. & Chiappe, M. (1999). *La investigación universitaria en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid: Frónesis.
- Medina, A. & Domínguez, C. (2009). La novela por entregas como género discursivo. El caso de ‘The way we live now’ de Anthony Trollope. *Núcleo*. (26) pp. 201-224 Disponible en <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v21n26/art08.pdf> (Consulta: 06 de enero de 2015)
- Mendoza, S. & Paravic, T. (2006). Origen, clasificación y desafíos de las revistas científicas *Investigación y Postgrado* 21 (1) pp. 49-75.
- Oberti, L. (2002). *Géneros literarios. Composición, estilo y contextos*. Buenos Aires: Longseller.
- Page, R. (2000). The turn inward in qualitative research. *Harvard Educational Review*. 70 (1) pp. 100-108.
- Parada, A. (2013). Identidad, globalidad y colaboración: el rol identitario de la revista especializada en Bibliotecología en América Latina. *Información, Cultura y Sociedad*. (28) pp. 5-10. En línea <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/682/660> (Consulta 28-1-2015)
- Parodí, G. (2010). La organización retórica del género ‘manual’ a través de cuatro disciplinas. *Boletín de Lingüística*. 22 (33) pp. 43-69. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es (Consulta: 23 de noviembre de 2014)
- Pérez, M. (1998). Papel del editor y de los comités editoriales como guardianes de la calidad de las revistas. *Ciencias de la Información*. 29 (1) pp. 37-44.
- REDALYC. (2016). www.redalyc.org
- Requena, J. (2013). La importancia de evaluar la producción científica venezolana. En: Rosenzweig, P., Rosales-López N. F., Rodríguez-Contreras F., Bauste-Sarache M. T., Guzmán-Useche E., Tinoco-García I., Aguado-López E., Becerril-García A., González-Ortíz F. & Gutiérrez-Cortés M. *Informe sobre la producción científica de Venezuela en revistas iberoamericanas de acceso abierto en Redalyc.org 2005-2011* pp.9-12. Mérida, Venezuela: Ediciones del Vicerrectorado Académico, Universidad de Los Andes.
- Revista Educere <http://www.redalyc.org/redalyc/media/normas/normcol356.html>
- Revista de Investigación <http://www.redalyc.org/redalyc/media/normas/normcol3761.html>

Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales
<http://www.redalyc.org/redalyc/media/normas/normcol652.html>

Revista de Pedagogía <http://www.redalyc.org/redalyc/media/normas/normcol659.html>

Revista Investigación y Postgrado
<http://www.redalyc.org/redalyc/media/normas/normcol658.html>

Revista Laurus <http://www.redalyc.org/redalyc/media/normas/normcol761.html>

Revista Omnia <http://www.redalyc.org/redalyc/media/normas/normcol737.html>

Revista Sapiens <http://www.redalyc.org/redalyc/media/normas/normcol410.html>

Rojas, M.A. & Rivera, S. (2011). Guía de buenas prácticas para revistas académicas de acceso abierto. http://www.latindex.org/lat/documentos/descargas/Manual-Buenas_Practica_Revistas_Academicas.pdf Consultado el 26-4-2016

Romo Feito, F. (2005) *La retórica*. España: Montesinos.

Sabaj, O., Matsuda, K. & Fuentes, M. (2010). Un modelo para la homogeneización de las clases textuales de la biblioteca electrónica Scielo-Chile: la variabilidad del artículo de investigación en diversas disciplinas” *Información Tecnológica*, 21 (6) pp. 133-148. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642010000600015&lng=es&nrm=iso&tlng=es (Consulta: 01 de diciembre de 2014)

Salager-Meyer, F. (2015). Peripheral scholarly journals: from locality to globality. *Ibérica*, (30) pp. 15-36. En línea <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287042542002> (Consulta 23 de mayo de 2016)

Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. New York: Cambridge University Press.

Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

Tamayo, M. (2007). *Diccionario de la investigación científica*. México D.F.: Limusa Noriega.

Titscher, S., Meyer, M.; Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.

Vanegas, R. (2006). La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: una aproximación desde el análisis semántico latente. En línea: *Revista Signos*, 39 (60), 75-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100004> (Consulta: 15 de marzo de 2016)

Villamón, M.; Devís, J. & Valenciano, J. (2006). Análisis de las ‘instrucciones para autores’ de las revistas españolas de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Motricidad. Journal of Human Movement*. (16) pp. 133-150. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2742/274220439010.pdf> (Consulta: 03 de noviembre de 2014)

Vincentelli, H. & Witter, G. (2009). Producción científica: Revista de Pedagogía de la Universidad Central de Venezuela (1971-2005). *Revista de Pedagogía*. 30 (86) pp. 161-188.

Carlos Eduardo Blanco. Profesor de Inglés (Instituto Pedagógico de Maracay, UPEL). Magister en Educación (Psicología Educacional y Lingüística Aplicada) por la Universidad de Toronto, Canadá. Profesor Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela donde se ha desempeñado en pregrado y postgrado. Doctorando por la Facultad de

Humanidades y Educación de esa universidad. Acreditado en el hoy extinto Sistema Nacional de Promoción del Investigador (PPI, Nivel II). Receptor de reconocimientos PEI y CONABA por su universidad. Artículos en revistas arbitradas nacionales y del exterior en Lingüística Aplicada, Estudios del Discurso, Educación y Comunicación (en Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Estados Unidos, Inglaterra, México, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela). Autor de un libro, dos capítulos de libro y una compilación. Numerosas comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Ganador del Premio APIU-UCV-PDVSA-CIED a la mejor investigación por profesores (año 1999). Dirigió la publicación especializada venezolana *Revista de Pedagogía* por casi doce años, en dos épocas. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), de la Organización Iberoamericana de Retórica (OIR) y de la Asociación para el Progreso de la Investigación Universitaria (APIU). Intereses de investigación: discurso académico, géneros discursivos de la educación, escritura científica.

UNA APROXIMACIÓN A UN SISTEMA DE INDICADORES PARA EVALUAR LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

AN APPROXIMATION TO A SYSTEM OF INDICATORS TO ASSESS THE INTEGRATION OF ICT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

PEDRO NOLASCO VÁZQUEZ
Universidad Veracruzana, México
pnolascov@gmail.com

MARIO MIGUEL OJEDA RAMÍREZ
Universidad Veracruzana, México
mojeda@uv.mx

Fecha de recepción: 1 septiembre 2016
Fecha de aceptación: 28 noviembre 2016

RESUMEN

La evaluación de la incorporación tecnológica en la educación superior es un tema de alta relevancia social. Esta investigación tiene como objetivo mostrar la viabilidad del uso de los sistemas de indicadores como alternativa para evaluar la incorporación de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) a las universidades. Tradicionalmente se ha utilizado el enfoque de la ingeniería de procesos, donde la propuesta más importante es la del Capability Maturity Model (Duarte y Ventura, 2011); sin embargo, este enfoque no considera la relación de las personas con la tecnología, lo que puede dificultar la implementación de proyectos tecnológicos (Saga & Zmud, 1994; Quijano, 2007; Zubieta, 2011). La relación humana-tecnológica como indicador de la integración tiene sentido porque se entiende que en la medida en que esta relación se incrementa se cuenta con una aplicación tecnológica que se identifica con las tareas cotidianas y estratégicas de la organización; esto es fundamental en organizaciones como las instituciones de educación superior. En este trabajo se reporta un estudio de caso: la aplicación del sistema de indicadores de Nolasco y Ojeda (2016) en la Universidad Veracruzana (UV), aplicación que se fundamenta en la relación humano-tecnológica de la “Aceptación”, “Rutinización” e “Infusión” de Saga y Zmud (1994). A partir de esta aplicación se realiza un diagnóstico y se derivan las áreas de oportunidad.

PALABRAS CLAVE: Diagnóstico de incorporación de las TIC; Educación superior; Estrategias de mejora para la utilización de herramientas tecnológicas.

ABSTRACT

The evaluation of technological incorporation in higher education is an issue of high social relevance. This research aims to show the feasibility of using the indicator systems as an alternative to evaluate the incorporation of information and communication technologies (ICT) to universities. Traditionally the process engineering approach has been used, where the most important proposal is the Capability Maturity Model (Duarte and Ventura, 2011); however, this approach does not consider the relationship of people with technology, which may hinder the implementation of technological projects (Saga & Zmud, 1994; Quijano, 2007; Zubieta, 2011). The human-technological relationship as an indicator of integration makes sense because it is understood that to the extent that this relationship is increased there is a technological application that is identified with the daily and strategic tasks of the organization; this is fundamental in organizations such as higher education institutions. This paper reports a case study: the application of the Nolasco and Ojeda (2016) indicator system at the Universidad Veracruzana, an application that is based on the human-technological relationship of "Acceptance", "Rutinización" and "Infusión" By Saga and Zmud (1994). From this application a diagnosis is made and the areas of opportunity are derived.

KEYWORDS: Diagnosis of incorporation of ICT; Higher education; Strategies of improvement for the use of technological tools.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la incorporación tecnológica en diferentes esferas de la sociedad es un tema de alta relevancia en las agendas internacionales. Los diagnósticos oportunos de este rubro permiten el diseño de estrategias y programas que permiten atender diferentes manifestaciones de la brecha digital. Para los gestores de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) es muy importante conocer diagnósticos de la disposición, el uso y el impacto. El estudio de la integración de las TIC en los diferentes procesos de la educación superior –entre los que destacan los de enseñanza-aprendizaje- resulta un tema emergente como consecuencia del rol que desempeñan las instituciones de educación superior (IES) como pilar de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz mundiales (UNESCO, 1998; Organización de Estados Iberoamericanos, 1999; Conferencia Ministerial de los Países de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe sobre la Enseñanza Superior, 2000); es así que es generalizado el reconocimiento de que la integración de las TIC puede beneficiar a las IES en temas como la cobertura, el desempeño académico, la gestión institucional, y en general, en el mejoramiento de la calidad educativa (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2011; Kozma, 2005; UNESCO, 2009).

El tema de la evaluación de la incorporación de las TIC en las organizaciones, entidades y a nivel mundial, tiene una larga tradición que se origina fundamentalmente de modelos empresariales y gubernamentales que han extendido su aplicación a las instituciones universitarias (Duarte y Ventura, 2011; Solar et al., 2011; Cifuentes et al., 2011; Larrondo et al., 2009; Fernández y Llorens, 2011; Bass, 2010; Rivera y Álvarez, 2012; Zhen y Xin-yu, 2007). En este contexto, la propuesta más importante es la del Capability Maturity Model

(CMM) (Duarte y Ventura, 2011) de la ingeniería de procesos. Este modelo plantea una ruta hacia el mejoramiento de procesos de software, donde a mayor nivel de madurez, mayor calidad de servicios a clientes (Curtis et al., 1995; Paulk et al., 1993). Sin embargo, las propuestas basadas en el CMM no consideran el aspecto humano; es decir, no consideran la relación de las personas con la tecnología, lo cual puede representar un obstáculo importante en la implementación de proyectos tecnológicos (Saga y Zmud, 1994; Quijano, 2007; Zubieta, 2011). A partir de esta reflexión, Nolasco y Ojeda (2016) proponen como alternativa un sistema de indicadores para la medición de la incorporación de las TIC en las universidades, cuyo marco conceptual se fundamenta esencialmente en la relación de las personas con la tecnología (Saga y Zmud, 1994). La relación humana-tecnológica como indicador de la integración tecnológica tiene sentido porque se entiende que en la medida en que la relación de los individuos con la tecnología implantada crece, en esa medida se cuenta con un sistema de información que se identifica con las tareas cotidianas, estratégicas y de toma de decisiones en la organización.

Es preciso distinguir entre un indicador y un sistema de indicadores. Un indicador es un instrumento construido a partir de un conjunto de valores numéricos o de categorías ordinales o nominales que sintetiza aspectos importantes de un fenómeno con propósitos analíticos (Cecchini, 2005; Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, 2002; Mokate, 2001). Por el consenso que han logrado, los indicadores son utilizados para monitorear metas de desarrollo de proyectos y programas, así como para realizar diagnósticos y evaluar intervenciones. Entre las características deseables básicas, deben ser precisos (medición exacta), mensurables (cálculo a partir de datos disponibles) y relevantes (responder a aspectos pertinentes), además de fáciles de interpretar, fiables (garantía de consistencia de conclusiones ante la aplicación repetida o a partir de fuentes diversas) y oportunos. Tienen relevancia para este trabajo los indicadores que se tipifican como intermedios (que miden los factores que propician el alcance del objetivo) y finales (que miden el efecto). A su vez, un sistema de indicadores se plantea como un conjunto o categorías de ellos enlazados racionalmente entre sí, que proporcionan información heterogénea (como de individuos, hogares, escuelas, transacciones económicas) para explicar un fenómeno complejo. Generalmente se subdividen en dominios conceptuales o categorías, que reflejan colecciones independientes de indicadores; sin embargo, estos dominios no constituyen un sistema porque no hay un número suficiente de enlaces dentro de ellos y se prevén muy pocos enlaces al interior de los mismos. Entre los retos importantes para la construcción de sistemas de indicadores se cuenta: a) la construcción del marco conceptual que lo fundamente; b) salvar las carencias de calidad, cobertura geográfica, oportunidad, amplitud temática, integración y recursos financieros para la generación y difusión de la información. Cualquier propuesta de un sistema de indicadores está sujeta a la ampliación, reducción o modificación de acuerdo a los intereses específicos de los países, regiones y políticas dado que frecuentemente representan un instrumento para el análisis y la mejora en un entorno específico (Cecchini, 2005).

Así, la necesidad de la conceptualización, cálculo, disseminación y sistematización de sistemas de indicadores sobre temas emergentes es evidente, sobre todo en América Latina y el Caribe, dado el grado de desarrollo socioeconómico, prioridades políticas y normativas, y la capacidad de los sistemas de información son limitados. Un sistema inadecuado de indicadores puede convertirse en una barrera para el desarrollo. En este contexto, una de las

estrategias ha sido la difusión de metodologías y construcción de sistemas de indicadores con el propósito de ofrecer información útil para la toma de decisiones y de propiciar el diseño de sistemas de indicadores propios. Entre los sistemas de indicadores que han surgido recientemente, se destacan los siguientes:

- El Web Index (World Wide Web Foundation [WWWF], 2012; 2013; 2014), que mide el impacto de la web en los países. La versión 2012 consideró los siguientes dominios conceptuales: 1) “Infraestructura institucional y de telecomunicaciones”, que alude a la visión para aprovechar los beneficios del uso tecnológico, además del equipamiento computacional y comunicaciones; 2) “Contenidos disponibles y uso”, que refiere a los contenidos digitales disponibles de elaboración propia; 3) “Impacto social, político y económico”, que mide el efecto en las vertientes señaladas. Para las versiones 2013 y 2014 se consideraron los indicadores asociados a los dominios: 1) “Acceso universal”, que considera a la oportunidad de uso de dispositivos digitales y conectividad; 2) “Libertad y apertura”, que refiere al entorno de censura sobre difusión de contenidos; 3) “Contenidos relevante y de uso”, que hace alusión al uso de contenidos pertinentes; y 4) “Empoderamiento”, que mide el efecto político social y económico asociado al uso de las TIC.
- The Networked Readiness Index (World Economic Forum [WEF], 2015), que mide el desempeño de los países para favorecer la competitividad y el bienestar económico y social vía el uso de las TIC a partir de los dominios conceptuales: 1) “Entorno o ambiente”, que analiza los elementos que estimulan el desarrollo y uso de las TIC; 2) “Disposición”, que evalúa la capacidad de ciudadanos, empresas y gobiernos para impulsar el uso de las TIC; 3) “Uso”, que mide el grado de utilización de las TIC; y 4) “Impacto”, que considera el entorno económico y social.
- El Índice de desarrollo de las TIC (Unión Internacional de Telecomunicaciones [UIT], 2015), que incluye los dominios conceptuales: 1) “Acceso a las TIC”, que alude a la proporción de usuarios de telefonía fija y móvil, calidad del servicio y los porcentajes de hogares con computadora y con computadora con acceso a internet; 2) “Utilización de las TIC”, que mide el porcentaje de personas que utilizan internet y el ancho de banda utilizado; 3) “Aptitudes hacia las TIC”, que refiere la tasa de alfabetización de los adultos y los porcentajes de inscripción en educación secundaria y terciaria.
- El sistema de indicadores TIC en Educación de la UNESCO (2009) que propone un conjunto sistemático de indicadores consensuados a nivel internacional para medir el grado de integración de las TIC en el sector educativo de los países mediante los dominios conceptuales de “E-aptitud”, “E-intensidad” y “E-impacto” para medir respectivamente el acceso, uso y efecto, como niveles ascendentes de integración tecnológica en la enseñanza aprendizaje.

Esta investigación enfatiza su hipótesis de trabajo en la relación de los individuos con la tecnología como fundamento para evaluar el grado de incorporación de las TIC en el ámbito universitario y que puede traducirse a un sistema de indicadores, como alternativa o complemento al uso del CMM. Así, el objetivo de este trabajo es mostrar la viabilidad de estudiar la incorporación de las TIC en los procesos de las IES a partir del sistema de

indicadores de Nolasco y Ojeda (2016), basado en los niveles progresivos de la “Aceptación”, “Rutinización” e “Infusión” tecnológicas de Saga y Zmud (1994). Concretamente, se aplica el sistema de indicadores referido en la Universidad Veracruzana (UV) de México como un estudio de caso para sustentar la medición, evaluación y la identificación de áreas de oportunidad para la mejora. Para tal fin, el trabajo está organizado de la siguiente manera: se expone la metodología, donde se describe el fundamento del sistema de indicadores de Nolasco y Ojeda (2016); asimismo, el estudio de caso y el procedimiento para la aplicación del sistema de indicadores a través de un marco de trabajo heurístico. Después, se reporta la experiencia de la aplicación de la metodología en la UV de México, para finalizar con las conclusiones.

2. METODOLOGÍA

Se tiene un ejercicio de investigación que pretende generar conocimiento sobre el abordaje del uso de las TIC para la enseñanza aprendizaje en la educación superior. Por su temporalidad, el estudio es transversal y en un tiempo determinado. Es observacional, dado que las unidades de estudio ya están disponibles para la observación de las características de interés. Las variables son de tipo discreto y la escala de medición es cuantitativa. Se aplica el sistema de indicadores de Nolasco y Ojeda (2016) en la UV de México como estudio de caso.

En razón de la facilidad del estudio, se consideró como fuente de información el portal web universitario (www.uv.mx). Se consideró la información residente en documentos oficiales e información institucional, de acuerdo a la recomendación del Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO, 2009). El estudio se realizó con los indicadores que se obtuvo información. A continuación se presenta el sistema de indicadores, la semblanza de la Universidad Veracruzana de México, como estudio de caso, y el procedimiento para la experiencia de implementación a partir de un marco de trabajo.

2.1 *El sistema de indicadores*

El fundamento teórico del marco conceptual del sistema de indicadores para medir la incorporación de las TIC en la enseñanza aprendizaje de la educación superior se sustenta en dos pilares (Nolasco y Ojeda, 2016):

- 1) La convergencia y complementariedad conceptual de los niveles progresivos de la “Aceptación” (uso voluntario), “Rutinización” (uso cotidiano) e “Infusión” (incrustación profunda del uso tecnológico con la filosofía y operación de la organización) del comportamiento organizacional post implementación tecnológica de Saga y Zmud (1994), con los niveles de “Acceso”, “Uso” y “Apropiación” de la apropiación tecnológica (Crovi, 2009; Van Dijk, 2005; Colás et al., 2005; Pimienta, 2007). Los primeros analizan la relación de los individuos con la tecnología en el entorno organizacional, mientras que los segundos definen la relación de los individuos con la tecnología en la vida cotidiana.
- 2) La consistencia del sistema de indicadores TIC para la educación de la UNESCO (2009) con el marco teórico (punto 1). Esto es, que los dominios conceptuales

“Aptitud digital” (acceso), “Intensidad digital” (uso) e “Impacto digital” (efecto) operacionalizan los niveles de “Aceptación”, “Rutinización” e “Infusión” tecnológicas.

La traducción de este fundamento teórico al sistema de indicadores se realizó siguiendo la recomendación metodológica de Cecchini (2005), que consiste en la construcción de una matriz de cuatro columnas y cuatro filas (que denomina “marco lógico”) a la cual se debe suministrar la información siguiente:

- A las columnas se debe presentar: a) Objetivos (que para este caso es medir la incorporación de las TIC en la educación superior); Indicadores (intermedios y finales); Medios de verificación (fuentes de información); y Supuestos (factores externos que pueden implicar riesgos);
- A las filas se debe presentar información acerca de los “Objetivos”, “Indicadores”, “Medios de verificación” y “Supuestos” en cuatro momentos distintos de la ejecución del proyecto: a) Fin, al cual el proyecto contribuye posterior a que el proyecto ha estado en funcionamiento; b) Propósito, que se ha logrado cuando el proyecto ha sido ejecutado; Componentes o resultados, que fueron completados en la ejecución del proyecto; Actividades, que se requieren para producir los Componentes o resultados.

Así, el sistema de indicadores para la evaluación de la integración tecnológica universitaria se presenta con tres dominios conceptuales progresivos (Tabla 1):

- La Aceptación tecnológica. Denota el acto voluntario de la institución universitaria para usar la tecnología en la enseñanza aprendizaje. Considera 4 subdominios conceptuales de indicadores: “Compromiso político” (refiere a la existencia de políticas o programas e inversión financiera que orientan y hacen posible la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje), “Asociación público-privada” (la inversión monetaria para la implementación de las TIC proveniente de fondos privados y externos), “Infraestructura” (la cantidad y calidad de instalaciones y recursos TIC en escuelas y facultades) y “Desarrollo del personal docente” (la formación de docentes en habilidades digitales e informacionales).
- La Rutinización tecnológica. Refiere al hecho de que el uso de la tecnología refleja los procedimientos, hábitos y costumbres de la cotidianidad y se convierte en un elemento estándar de la vida diaria de la institución universitaria, es decir, se institucionaliza. Considera el subdominio conceptual “Uso en la enseñanza aprendizaje”, que hace alusión al grado de integración formal de las TIC en el currículo y el acceso a las TIC desde las escuelas y facultades.
- La Infusión tecnológica. Se define como el proceso de incrustación de una aplicación tecnológica de manera profunda y comprensiva en los sistemas de trabajo de la universidad, lo que refleja el entendimiento organizacional logrado del sistema de trabajo y del potencial tecnológico que lo sustenta. Involucra 3 subdominios conceptuales de indicadores: “Participación, competencias y rendimiento” (que se refiere a la formación, promoción y graduación de alumnos en áreas de TIC o relacionadas), “Resultados e impacto” (entendido como el efecto

positivo en el desempeño académico, desarrollo de habilidades TIC y educación mediada por TIC) y “Equidad” (el impacto en el aspecto del tema de género y el acceso tecnológico en zonas marginadas).

Tabla 1. Sistema de indicadores para analizar la integración tecnológica en la enseñanza aprendizaje universitaria.

Análisis de la incorporación de las TIC en la educación superior				
Dominio conceptual	Subdominios conceptuales	Descripción	No. de indicadores	Totales
Aceptación: acto voluntario de la institución universitaria para usar las TIC en la enseñanza aprendizaje	Compromiso político	Políticas e inversión financiera que hacen posible la incorporación de las TIC	7	33
	Asociación público-privada	Inversión proveniente de fondos privados y externos para la implementación de las TIC	5	
	Infraestructura	Cantidad y calidad de instalaciones y recursos TIC en escuelas y facultades	11	
	Desarrollo de personal docente	Formación de docentes en habilidades digitales e informacionales	10	
Rutinización: Institucionalización del uso de las TIC en la institución universitaria	Uso	Integración formal de las TIC en el currículo y acceso a las TIC desde las escuelas	8	8
Infusión: incrustación profunda y comprensiva de las TIC en los sistemas de trabajo de la institución universitaria	Participación, competencias y rendimiento	Formación, promoción y graduación de alumnos en áreas relacionadas con TIC	6	17
	Resultados e impacto	Efecto en el desempeño académico, desarrollo de habilidades TIC y educación mediada por TIC	7	
	Equidad	Impacto en equidad de género y acceso a las TIC en zonas marginadas	4	
Total				58

Fuente: Tomada de Nolasco y Ojeda (2016).

Para la descripción detallada del fundamento teórico del sistema de indicadores se remite a Nolasco y Ojeda (2016). El sistema de indicadores puede consultarse en el Anexo 1.

2.2 El estudio de caso. Universidad Veracruzana de México

En México, la educación está organizada en tres niveles: educación básica, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria; la educación media superior, conocida también como bachillerato; y la educación superior, que comprende la formación universitaria y comprende la licenciatura, la maestría y el doctorado.

La UV es una institución de educación superior autónoma de carácter público. Fue fundada el 11 de septiembre de 1944 (Suárez y Casillas, 2008). Se le considera la de mayor importancia en México por su tamaño y presencia en el Estado de Veracruz —en las regiones de Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán-

(UV, 2013). Es una de las universidades públicas con mayor diversidad en su oferta educativa en cinco áreas de conocimiento: Técnica, Económico-Administrativa, Ciencias de la Salud, Ciencias Biológicas-Agropecuarias y Artes. Atiende a una matrícula de 62,129 en 304 programas de educación formal (UV, 2014b); además de 12,675 estudiantes en proyectos de educación no formal. Cuenta con 47 bibliotecas y siete Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI) y destaca su trabajo en su riqueza cultural y fortalecimiento a la creación literaria, música, danza teatro, artes plásticas, radio, televisión, cinematografía y editorial (UV, 2014b). Otro esfuerzo que la distingue es la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), como iniciativa hacia la diversidad en cuatro sedes regionales de acceso geográfico difícil: la Huasteca, el Totonacapan, la Zona de Grandes Montañas y la de Las Selvas (UV, 2014a).

La incorporación de las TIC a la UV se vislumbra a partir de tres documentos estratégicos: el Plan General de Desarrollo 2025 (PGD2025) (UV, 2008); el Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicaciones (PETIC2012) (UV, 2012); y el Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017 (PTE2013-2017) (UV, 2013). El primero, establece la utilización de la tecnología para lograr la diversificación en la transmisión de conocimiento, con especial atención a grupos marginados, la educación permanente y la mejora curricular sustentada en la innovación y el pensamiento global. El segundo, sostiene el papel relevante de las TIC en la innovación, descentralización y el mejoramiento progresivo de la enseñanza y el aprendizaje y en la formación masiva en saberes digitales. En el tercero, el plan de trabajo del rectorado actual, se destaca el Proyecto Aula, donde las TIC son reconocidas como el instrumento para mejorar la calidad y la cobertura, con el objeto de determinar su impacto en la práctica docente y en la formación de los alumnos.

2.3 El procedimiento: el marco de trabajo heurístico

Para la aplicación del sistema de indicadores en la UV se siguió el marco de trabajo heurístico que se muestra en la Figura 1. Se asume que para el estudio resultan indispensables las funciones de medición, evaluación y diseño de estrategias para la mejora. El marco tiene los componentes siguientes:

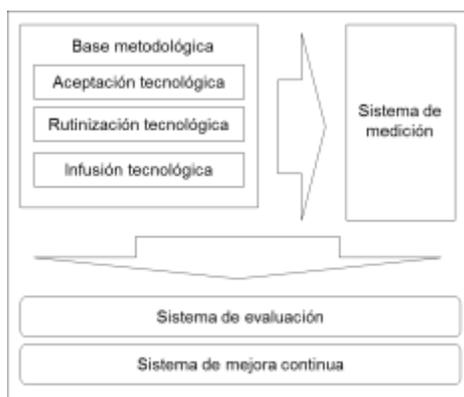


Figura 1. Marco de trabajo para la medición, evaluación y mejora. Fuente: Elaboración propia.

- Base metodológica: que propone el enfoque de análisis de la incorporación de las TIC en la educación superior. Para este caso, se elige la relación humano-tecnológica de Nolasco y Ojeda (2016).
- Sistema de medición: que se encarga de diseñar el instrumento para recopilación de información; ejecutar la recolección de datos; definir el sistema de ponderaciones; y realizar el cálculo de indicadores. El producto de este componente es el conjunto de mediciones obtenida y calculada por el sistema de indicadores.
- Respecto de la recolección de datos, se utiliza el instrumento propuesto por Nolasco y Ojeda (2016), que es una adaptación de UNESCO (2009) y que considera los rubros: “Información general”; “Información financiera”; “Instalaciones y recursos TIC”; “Docentes”; y “Alumnos”.

Respecto del sistema de ponderaciones, en general existen dos posturas: la que valora más el impacto que la infraestructura, y la que en sentido contrario, valora más la infraestructura que el impacto. Un ejemplo de la primera postura es el “Web Index 2012” (WWWF, 2012), que pondera la “Disposición” (la infraestructura institucional y computacional) con 20%; “La Web” (el desarrollo y uso de contenidos) con 20% y el “Impacto” (efecto político, económico y social) con 60%. Para el caso de la segunda, el “Índice de desarrollo de las TIC 2014” (UIT, 2014) pondera el “Acceso a las TIC” (la infraestructura computacional) con 40%; la “Utilización de las TIC” (la utilización y conectividad) con 40%; y las “Capacidades de las TIC” (el impacto educativo) con 20%. Se considera que la primera postura muestra que la relación entre infraestructura y efecto no es lineal, y que la segunda valora el esfuerzo para crear las condiciones necesarias para el aprovechamiento de las TIC. Este trabajo asume que la primera postura tiene sentido ante proyectos maduros, mientras que la segunda puede aplicarse a iniciativas recientes. Sin embargo, la mejor postura de ponderación es la que resulta pertinente a la naturaleza y convicción institucional.

- Sistema de evaluación: que se encarga de la interpretación y valoración cuantitativa y cualitativa de las mediciones obtenidas. El producto de este componente es un diagnóstico preliminar a nivel institucional y por dominio conceptual de integración tecnológica. La cultura evaluativa tiene una larga tradición. Según Escudero (2003), para Guba y Lincoln, la primera generación es la de la medición; la segunda, es la de la descripción; y la tercera, es la del juicio y la valoración. La cuarta generación es la que se apoya en el enfoque constructivista y en las necesidades de los implicados en la evaluación (Guba y Lincoln, 1989). Estas fases ampliamente estudiadas describen la transformación de la evaluación del aprendizaje a la evaluación institucional (Vizcarra, 2012; Escudero, 2003). Para el caso de este trabajo, el ejercicio evaluativo puede situarse en la propuesta de tercera generación de Scriven, citado en Escudero (2003): se realiza en un sentido metodológico transversal aplicado a un contexto particular (para este caso, las TIC en la institución universitaria) y donde se adopta la evaluación formativa (análisis de componentes con el enfoque de mejora) y sumativa (análisis del componente con enfoque de valorar su eficacia y tomar decisiones sobre su continuidad).

Asimismo, se aplican los principios de evaluación intrínseca (valoración del componente por sí mismo) y la extrínseca (valoración por los efectos que se produce en los alumnos).

- La ubicación del ejercicio evaluativo en la cuarta generación implicaría la interlocución con los involucrados en la evaluación (alumnos y profesores) para lograr una percepción positiva y eficacia evaluativa. De esta forma, el ejercicio no solo sería de verificación sino también de descubrimiento.
- Sistema de mejora continua: que se encarga de la definición de proyectos con base en las necesidades detectadas y el contexto de la entidad universitaria. De acuerdo a Méndez (2015), básicamente son necesarios los elementos siguientes: 1) el estado actual alcanzado (emanado de un diagnóstico provisto por las funciones de medición y evaluación); 2) el estado que se desea alcanzar; 3) el diseño de proyectos, tanto en política institucional como en acciones, que pueden hacer posible alcanzar el estado planeado.

Esta investigación trabaja con este marco de trabajo. El sistema de mejora continua no se aplica en razón de las gestiones y tiempo requeridos para su implementación, sin embargo se enuncia porque la esencia de la evaluación es la mejora.

3. RESULTADOS

3.1 Sistema de medición

De un total de 58 indicadores, se obtuvo información de 40 (68.9%) (Tabla 2). El número de datos recolectados decreció conforme se avanzó a niveles superiores: 75% en el nivel de “Aceptación tecnológica”; 62.5% en el nivel de “Rutinización”; y 58.8% en el nivel de “Infusión”. Los dominios conceptuales con el total de información disponible fueron “Compromiso político” y “Asociación público-privada” del nivel de “Aceptación tecnológica” y “Participación, competencias y rendimiento” del nivel de “Infusión tecnológica”. Mientras que los dominios conceptuales con menor disponibilidad informativa fueron: “Desarrollo de personal docente” de la Aceptación tecnológica y “Resultados e impacto” de la “Infusión tecnológica”. Como se indicó anteriormente, el análisis se realizó con los indicadores que se recolectó información.

Tabla 2. Información recopilada en el portal universitario.

Información recopilada en portal web					
Dominio conceptual	Subdominio conceptual	# de indicadores	# de indicadores con información	% recopilación de información	Total % recopilación
Aceptación	Compromiso político	7	7	100%	75.7%
	Asociación público-privada	5	5	100%	
	Infraestructura	11	10	90.1%	
	Desarrollo de personal docente	10	3	30%	
Rutinización	Uso de TIC en la E/A	8	5	62.5%	62.5%
Infusión	Participación, competencias y rendimiento	6	6	100%	58.8%
	Resultados e impacto	7	2	28.5%	
	Equidad	4	2	50%	
Totales		58	40		68.9 %

Fuente: Elaboración propia.

La ausencia de datos se atribuye a la especificidad de información requerida que no responde el portal web de la UV. Por ejemplo, el número de facultades que usan software para alumnos con capacidades diferentes o número de docentes certificados en el uso de TIC en el aula. Sin embargo, el porcentaje de información recopilada desde el portal de la UV de casi el 70%, lo que se asume como el esfuerzo de la UV en temas de transparencia y rendición de cuentas mediante medios digitales, así como la viabilidad del diseño de los indicadores. En algunos casos, la especificidad de los datos demandados por los indicadores implicó el manejo de información aproximada (por ejemplo, gasto corriente en TIC para la enseñanza aprendizaje). La inexistencia de información en el portal no implica necesariamente la ausencia de la información.

El sistema de ponderaciones utilizado fue de distribución homogénea, en razón de la generación inicial de conocimiento y de valoración de resultados: cada nivel tuvo un peso de 33.33% y este a su vez, se distribuyó entre el número de niveles y posteriormente entre el número de indicadores con información de ese nivel. Por ejemplo, los indicadores del nivel “Infusión tecnológica” tienen 3 dominios conceptuales –“Participación, competencias y rendimiento”, “Resultados e impacto” y “Equidad”- con 6, 2 y 2 indicadores con información respectivamente. Así, el valor de 33.33% se distribuye en una ponderación esperada de 11.11% para cada dominio conceptual y la ponderación alcanzada de 7.4, 5.55 y 11.11 para los indicadores de cada dominio respectivamente. La distribución homogénea de ponderaciones tuvo el efecto de “subir” la ponderación de los indicadores de los dominios conceptuales donde hubo ausencia de evidencia informativa, al distribuir las ponderaciones de manera uniforme. Por ejemplo, el dominio “Desarrollo del personal docente” se analiza con sólo el 30% de la información y sus indicadores pasaron de una ponderación de 2.55 a 2.83% (Ver Tabla 3).

Igualmente, la Tabla 3 reporta que se obtuvieron las mediciones siguientes (donde el valor máximo es 33.33%): 31.85% para el nivel de “Aceptación tecnológica”, lo que equivale a una calificación particular del 95.5%; 26.64% para el nivel de “Rutinización tecnológica”, que equivale a una calificación de 80%; y 24.06% para el nivel “Infusión tecnológica” que equivale a una calificación particular de 72.2%. El resultado global que se obtuvo fue 82.55%.

Tabla 3. Resultados de la aplicación de indicadores, considerando sólo la información disponible en el portal web.

Ponderación obtenida, incluyendo sólo información recopilada					
Dominio conceptual	Subdominio conceptual	# de indicadores (ponderación)	Ponderación esperada	Ponderación alcanzada	Calificación
Aceptación (33.33)	Compromiso político	7 (1.21)	8.5	7.2	31.85 (95.5%)
	Asociación público-privada	5 (1.7)	8.5	8.5	
	Infraestructura	10 (0.85)	8.5	7.65	
	Desarrollo de personal docente	3 (2.83)	8.5	8.5	
Rutinización (33.33)	Uso de TIC en la E/A	5 (6.66)	33.33	26.64	26.64 (80%)
Infusión (33.33)	Participación, competencias y rendimiento	6 (1.85)	11.11	7.4	24.06 (72.2%)
	Resultados e impacto	2 (5.55)	11.11	5.55	
	Equidad	2 (5.55)	11.11	11.11	
Totales		40			82.55

Fuente: elaboración propia.

3.2 Sistema de evaluación

De acuerdo al “Sistema de medición”, la “Aceptación tecnológica” obtuvo un 95.5% de calificación particular. La información obtenida y que sustenta esta calificación se resume en la Tabla 4.

Tabla 4. Resumen del análisis de la “Aceptación tecnológica” en la Universidad Veracruzana.

Aceptación tecnológica		
Fortalezas	Debilidades	Observaciones
Compromiso político		
1) Existencia de política universitaria y acciones sobre el rol de las TIC para la visión de futuro de la universidad, en particular como detonador de calidad de la enseñanza aprendizaje.	1) Ausencia de estudios sobre la calidad de la oferta educativa relacionada con TIC	• La asignación de gasto público, privado y proveniente de fuentes externas requiere de una referencia para precisar la valoración –ya sea histórica o comparativa con otra universidad con características semejantes- sin embargo se cumple con el indicador.
2) Asignación de gasto corriente y de capital para TIC en enseñanza aprendizaje,		

proveniente de fondos públicos.		
Asociación público-privada		
3) Asignación de gasto corriente y de capital para TIC en enseñanza aprendizaje, proveniente de fondos privados –por ingresos propios- y de fuentes externas internacionales.		<ul style="list-style-type: none"> • La asignación de gasto privado y proveniente de fuentes externas requiere de una referencia para precisar la valoración –ya sea histórica o comparativa con otra universidad con características semejantes-, sin embargo, como en el caso anterior, se cumple con el indicador.
Infraestructura		
4) Acceso del total de escuelas y facultades a servicios de internet con servicio permanente de energía eléctrica; banda ancha fija: 1.25 Gigabits/segundo –en las zonas Xalapa y Veracruz- y de 314 Megabits/segundo –en el resto de las zonas-; promedio de 200 computadoras por facultad; acceso a bibliotecas científicas digitales y laboratorios virtuales desde el total de escuelas y facultades.	2) La proporción de escuelas y facultades que ofrecen programas educativos a distancia mediados por TIC es del 2% (2 de 74): Facultades de Música y de Idiomas.	<ul style="list-style-type: none"> • La relación alumno/computadora se calcula sobre el total de computadoras existentes (20,367). Si se calcula sobre las computadoras destinadas a uso pedagógico (las destinadas a docentes -7,216- y alumnos -5,650-, que suman 12,866) la tasa es de casi 5 alumnos por computadora. Sin embargo, el equipo de propiedad de los alumnos, puede menguar esta circunstancia.
5) Todas las facultades disponen de un sitio web con posibilidad de creación de blogs para promover la colaboración académica.		
6) La relación alumno/computadora es de 1 computadora por cada 3 alumnos		
7) Del total de computadoras (20,367) el 63% se dedican al uso pedagógico (12,866) y el resto (37%, 7,501) para uso administrativo.		
Desarrollo del personal docente		
8) El total de las facultades cuentan con servicio de soporte técnico.		<ul style="list-style-type: none"> • La información recopilada desde el portal universitario para este dominio fue del 30%.
9) Se presume que casi la totalidad de los docentes imparten enseñanza asistida por TIC: se auxilian de recursos tecnológicos (dispositivos, aplicaciones de ofimática, acceso a software		<ul style="list-style-type: none"> • No fue posible encontrar información sobre: número de docentes certificados para impartir conocimientos computacionales y/o informacionales; número de docentes certificados

de apoyo pedagógico, entre otros)	mediante programas a distancia mediados por TIC; número de docentes que enseñan conocimientos computacionales y/informacionales; número de docentes certificados para el uso de TIC en el aula.
10) La tasa de alumnos que reciben enseñanza asistida por TIC es de 14 alumnos por docente, lo que tiene condiciones pedagógicas favorables.	

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información de la Tabla 4, en el rubro de la “Aceptación tecnológica” se percibe a la UV como una institución con visión sobre el uso de las TIC como detonador de la calidad educativa evidenciado en la política educativa y en la asignación de recursos financieros; con una infraestructura física y computacional –en parque tecnológico y conectividad- acorde a la dimensión de la matrícula. Queda por indagar la calidad de los servicios otorgados a docentes y alumnos. Como pendiente, se resalta que el 2.7% de escuelas y facultades ofrecen programas educativos a distancia mediados por TIC (2 de 74).

Respecto de la “Rutinización tecnológica” se obtuvo una calificación del 80%. La información obtenida por los indicadores y que sustenta esta calificación se aprecia en la Tabla 5.

Tabla 5. Resumen del análisis de la “Rutinización tecnológica” en la Universidad Veracruzana.

Rutinización tecnológica		
Fortalezas	Debilidades	Observaciones
Uso de las TIC en la enseñanza aprendizaje		
1) El total de la matrícula de alumnos en educación formal (62,522) y no formal (16,657) cuentan con acceso a internet desde sus facultades. 2) El 7% de los alumnos (4,587), de la matrícula relacionada con TIC, tiene acceso a laboratorios computacionales. 3) El total de escuelas y facultades (74) otorgan una cuenta de correo electrónico a la totalidad de sus docentes y alumnos. Se reportan 20,477 cuentas de correo electrónico para empleados y 79,460 para alumnos.	1) El 8.7% de escuelas y facultades (9) ofrece formación –formal y no formal- relacionada con TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • La información recopilada desde el portal universitario para este dominio fue del 62.5%. Lo que influye en las conclusiones de este dominio. • No se encontró información referente a las escuelas y facultades que cuentan con una unidad de desarrollo de software educativo para la enseñanza de conocimientos computacionales; para favorecer la enseñanza aprendizaje; la gestión escolar; el uso de bibliotecas; y la enseñanza aprendizaje de asignaturas.

Fuente: elaboración propia

A partir de la información de la Tabla 5, se puede apreciar la expectativa de un nivel aceptable de “institucionalización” de la tecnología en la enseñanza aprendizaje. Es necesario resaltar que aunque el porcentaje de escuelas y facultades dedicadas a la formación de especialistas o capacitación en TIC es del 8.7% (9 facultades), se observa la reciente oferta educativa relacionada con TIC en las áreas Técnica (Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones con 646 alumnos; Ingeniería Informática con 131; Ingeniería Mecatrónica

con 245; Ingeniería en Tecnologías Computacionales con 116), Económico-Administrativa (Ingeniería de Software con 65 alumnos; Redes y Servicios de Cómputo con 69; Tecnologías Computacionales con 77); y Artes (Artes Visuales con 173 alumnos; Diseño de la Comunicación Visual con 125; Fotografía con 85). Queda como pendiente la investigación sobre la producción de software para apoyar la enseñanza de conocimientos computacionales e informacionales y de asignaturas en general.

Respecto de la “Infusión tecnológica”, se obtuvo una calificación del 72.2%. La información obtenida por lo indicadores y que sustenta esta calificación se aprecia en la Tabla 6.

Tabla 6. Resumen del análisis de la “Infusión tecnológica” en la Universidad Veracruzana.

Infusión tecnológica		
Fortalezas	Debilidades	Observaciones
Participación, competencias y rendimiento		
1) El 7.3% de los alumnos (4,587) están matriculados en carreras relacionadas con TIC. 2) La totalidad de los alumnos reciben enseñanza asistida por recursos TIC. 3) El 12% de los alumnos están matriculados en grados donde actualmente se enseñan habilidades computacionales - asignatura “Computación básica” del Área de Formación Básica- que es transversal a toda la oferta educativa. 4) El 8.4% (386) de los alumnos matriculados en carreras relacionadas con TIC se gradúan. 5) El 86% (6,483) de los alumnos aprobaron un curso de conocimientos computacionales en el último ciclo escolar.	1) El 0.3% (213) de los alumnos están matriculados en programas de educación a distancia mediada por TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • La valoración precisa del porcentaje de la matrícula en carreras relacionadas con TIC y en grados donde se enseñan conocimientos computacionales, requiere la comparación con otras áreas de conocimiento o con otras universidades de características similares. • Asimismo, la valoración precisa del porcentaje de la matrícula en carreras relacionadas con TIC y en grados donde se enseñan conocimientos computacionales
Resultados e impacto		
6) Permanencia de la tasa de alumnos (1% por encima del ciclo escolar anterior) que aprueban cursos donde se enseñan conocimientos computacionales.	2) No existen alumnos matriculados en programas de extensión o capacitación para el empleo mediados por TIC fuera del sistema formal de educación.	<ul style="list-style-type: none"> • La información recopilada desde el portal universitario para este dominio fue del 28.5%, lo que inhibe la solidez de las conclusiones para este dominio. • No se encontró evidencia informativa -desde el portal universitario- de tasas de: aprobación de alumnos matriculados en grados que no usan las TIC como medio auxiliar de enseñanza vs. donde las usan; graduación en carreras relacionadas con

	TIC; uso de computadoras para gestión escolar.
Equidad	
7) La Universidad Intercultural, establecida en zonas rurales cuentan con enseñanza asistida por TIC (uso de recursos tecnológicos y aplicaciones): Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas.	<ul style="list-style-type: none"> • La información recopilada desde el portal universitario para este dominio fue del 50%, lo que inhibe la solidez de conclusiones para este dominio.
8) El 52.2% (2,460) de los docentes corresponde a mujeres enseñan una o varias asignaturas utilizando recursos TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • No se encontró evidencia informativa desde el portal universitario sobre la tasa de alumnas graduadas en áreas relacionadas con TIC considerando los ciclos escolares actual y anterior y el porcentaje de escuelas y facultades que usan software especializado para apoyar la enseñanza de alumnos con capacidades diferentes.

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información recopilada en la Tabla 6, y aunque se observan evidencias significativas como: la totalidad de los alumnos reciben enseñanza asistida por TIC; el desarrollo de habilidades digitales está incorporado al modelo educativo de manera formal y transversal; la Universidad Intercultural (UVI) cuenta con enseñanza asistida por TIC; y que el 52% de los docentes son mujeres que enseñan una o varias asignaturas con apoyo de recursos TIC, la “Infusión tecnológica”, como el nivel representativo para potenciar la enseñanza aprendizaje, no es posible estudiarla de manera sólida por la cantidad de información recopilada (58.8%). Adicionalmente, la debilidad relevante se traduce en el número de alumnos en programas de educación a distancia mediada por TIC (213 que equivale al 0.3%). Queda pendiente por revisar –por la ausencia de información- las tasas de graduación en carreras relacionadas con TIC; la aprobación de asignaturas por efecto del uso de las TIC; de computadoras disponibles para uso pedagógico y administrativo como indicadores de gestión para el crecimiento sostenido del uso tecnológico.

De acuerdo al “Sistema de medición”, el resultado global obtenido es de 82.55%. La mejor calificación obtenida fue en el nivel de “Aceptación tecnológica” (95.5%), le sigue en orden decreciente, la del nivel de “Rutinización tecnológica” (80%) y finalmente la del nivel de “Infusión tecnológica” (72.2%). Es decir, los niveles progresivos tienen un comportamiento evaluativo decreciente, lo que puede implicar una inercia natural positiva y sobre una base sólida, por la calificación obtenida en el primer y segundo nivel. A partir de lo analizado, se espera que este comportamiento no varíe aún con la recopilación completa de la información demandada por el sistema de indicadores.

Así, se percibe a una institución con visión plasmada en política y acciones para el uso de las TIC con fines pedagógicos, sin embargo se resalta el paso esperado hacia el ofrecimiento masivo de formación mediada por TIC. Esta perspectiva se refuerza por el análisis realizado por Casillas y Ramírez (2015) donde reportan que la incorporación

tecnológica a la UV data de 1959 hasta nuestros días y donde se aprecia la tradición tecnológica creciente desde su concepción como base operativa administrativa –como la emisión de la nómina- hasta la de enseñanza aprendizaje –como el desarrollo de la plataforma “Eminus”, el desarrollo de aplicaciones móviles y el Proyecto “Aula” dirigida a docentes-. Igualmente, se observó la consistencia de las políticas, acciones y metas del Programa de Trabajo Estratégico 2013 – 2017 (UV, 2013) y de la información publicada en portal web (www.uv.mx) en materia digital, con la información demandada por el sistema de indicadores de los niveles de “Aceptación”, “Rutinización” e “Infusión” tecnológicas. Es decir, aunque la información se encuentra disponible, la metodología permitió no sólo darle un enfoque desde el sistema de indicadores, sino también una perspectiva ordenada y clara para apoyar la toma de decisiones.

3.3 Sistema de mejora

El fin esencial del ejercicio evaluativo es la mejora. En general, la aplicación de un modelo de mejora continua requiere como insumo: 1) el diagnóstico de la integración de las TIC; 2) la definición de las mejoras de corto y largo plazo; y 3) los proyectos y acciones que permitirán alcanzar las mejoras. Méndez (2015), como trabajo derivado de esta investigación, propone un modelo de mejora continua para el contexto universitario (Tabla 7). La gestión y el tiempo requeridos para el reporte de resultados de un plan de mejora escapa a la esencia de este trabajo.

Tabla 7. Modelo de mejora continua universitaria.

Modelo de Mejora Continua para educación superior.							
Roles	1 Dirección general; 2. Equipo de mejora; 3. Subequipo de mejora; 4. Jefe de departamento; 5. Junta directiva de mejora; 6. Líder de proyecto; 7. Especialista en TIC.						
Documentos de entrada	1. Sistema de indicadores; 2. Evaluación de estado inicial; 3. Resultados del “Sistema de medición” y “Sistema de evaluación”; 4. Documentos institucionales.						
Fases	<table border="1"> <tr> <td>Evaluación inicial</td> <td>Determinación de roles; Determinación del estado actual (sistemas de “medición” y de “evaluación”); Definir indicadores a mejorar; Asignar orden de mejoras.</td> </tr> <tr> <td>Proceso de mejora</td> <td>Inicio (conociendo la mejora); Preparación (pensando en la mejora); Ejecución (la mejora andando); Verificación (evaluando la mejora); Validación (aceptando la mejora).</td> </tr> <tr> <td>Evaluación final</td> <td>Determinar el nivel alcanzado; Establecer el nivel alcanzado; Dar inicio nuevamente o determinar y exponer las fallas por las cuales no se logró alcanzar el nivel</td> </tr> </table>	Evaluación inicial	Determinación de roles; Determinación del estado actual (sistemas de “medición” y de “evaluación”); Definir indicadores a mejorar; Asignar orden de mejoras.	Proceso de mejora	Inicio (conociendo la mejora); Preparación (pensando en la mejora); Ejecución (la mejora andando); Verificación (evaluando la mejora); Validación (aceptando la mejora).	Evaluación final	Determinar el nivel alcanzado; Establecer el nivel alcanzado; Dar inicio nuevamente o determinar y exponer las fallas por las cuales no se logró alcanzar el nivel
Evaluación inicial	Determinación de roles; Determinación del estado actual (sistemas de “medición” y de “evaluación”); Definir indicadores a mejorar; Asignar orden de mejoras.						
Proceso de mejora	Inicio (conociendo la mejora); Preparación (pensando en la mejora); Ejecución (la mejora andando); Verificación (evaluando la mejora); Validación (aceptando la mejora).						
Evaluación final	Determinar el nivel alcanzado; Establecer el nivel alcanzado; Dar inicio nuevamente o determinar y exponer las fallas por las cuales no se logró alcanzar el nivel						
Evaluación	La determinación del estado inicial y alcanzado puede evaluarse bajo el “sistema de medición” y el “sistema de evaluación”, que permite la valoración del grado de desarrollo del aspecto que especifica el indicador						

Fuente: Adaptado de Méndez (2015).

4. CONCLUSIONES

El tránsito a la Sociedad de la Información y el Conocimiento requiere de la generación y distribución del mismo vía las TIC como factor de competitividad y bienestar social. En

este contexto, la universidad como una entidad compleja y generadora de conocimiento (Clark, 1983) reviste alta relevancia social, por lo que el diseño de metodologías para evaluar la incorporación de las TIC a las tareas sustantivas de la universidad resulta un tema emergente.

El ejercicio evaluativo desde la metodología propuesta permite argumentar que la integración de las TIC como potenciador y facilitador de la enseñanza aprendizaje en la UV ha requerido esencialmente de la visión institucional de las TIC como detonante de calidad educativa en consonancia con la naturaleza de la institución. Se evidencia el avance en la política digital universitaria en la asignación de recursos financieros y la disposición para dotar de un parque tecnológico acorde a la dimensión y necesidades de la matrícula. Se aprecia la institucionalización de la tecnología en la cotidianidad en el acceso generalizado a internet desde las facultades y el otorgamiento de cuentas de correo electrónico a la totalidad de docentes, alumnos y empleados junto con el uso de laboratorios computacionales. En la penetración profunda del uso tecnológico en los sistemas de trabajo se apreció una inercia positiva en la matriculación y creación de carreras relacionadas con TIC y la enseñanza asistida por recursos TIC en la totalidad de la matrícula. Se dispone de un área formativa transversal orientada a la desarrollo de habilidades digitales básicas -aunque se extrañan las informacionales- que se extiende a la Universidad Intercultural de la UV que atiende a zonas rurales.

Igualmente, el ejercicio realizado permite afirmar que el estudio exhaustivo de la información generada por la total del sistema de indicadores puede aportar información útil para la toma de decisiones en política y acciones digitales universitarias. La ponderación de la información debe corresponder a la convicción y naturaleza universitaria, en este caso la ponderación homogénea permitió que la ausencia notoria de la impartición de carreras en modalidad a distancia mediada por TIC no afectara significativamente la calificación final. La recopilación de datos desde el portal universitario representó una ventaja logística para este ejercicio y evidencia la tendencia de la UV para publicar información esencial con fines de transparencia y rendición de cuentas.

A partir de la experiencia de implementación, se considera que la aplicación de la metodología en la UV, como estudio de caso, mostró la viabilidad operativa y analítica de la propuesta metodológica. Aunque existen documentos sobre planes, proyectos, acciones y metas que consideran la política digital, como el Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017 (UV, 2013), éstos se relacionan con la estrategia general de desarrollo universitario, donde las TIC son reconocidas como herramienta esencial para la transformación universitaria, sin embargo todavía no se distingue la necesidad de analizar la incorporación e impacto de las TIC y con menor oportunidad en la enseñanza aprendizaje como una de las tareas fundamentales universitarias. El sistema de indicadores para analizar la aceptación, rutinización e infusión tecnológicas hizo posible el análisis ordenado y progresivo de la integración tecnológica, plasmada en la política, iniciativas y resultados en materia digital de la UV, desde un marco referencial de buenas prácticas. Resultan frecuente las valoraciones del impacto de las TIC desde el enfoque del uso, sin considerar a la disposición institucional y la gestión tecnológica como base de la madurez de éste, de ahí que indicadores como la “aptitud digital” –definida como la disposición de las instituciones para beneficiarse de las TIC y si existen condiciones para ello-, el servicio ininterrumpido de energía eléctrica y la

cobertura y ancho de banda, tratados por la UNESCO (2009) sean escasamente considerados. En consecuencia, se mezcla la evaluación de la implementación de innovaciones computacionales –como big data, movilidad, cómputo en la nube-, que representan “el cómo”, con la de servicios tecnológicos, que representan “el qué” y donde se manifiesta justamente la convicción de las universidades para impactar a su entorno social. Las TIC son un potenciador y facilitador de la visión universitaria. El análisis del impacto de las TIC en la educación debe partir, por lo menos, desde la intersección de la ciencia pedagógica y la computacional.

Bajo el ejercicio reportado en este trabajo, existe evidencia empírica inicial para afirmar que la integración tecnológica en la institución universitaria pueda ser explicada a partir de un sistema de indicadores estadísticos que estudian los niveles progresivos de la “Aceptación”, “Rutinización” e “Infusión” tecnológicas. El marco de trabajo heurístico propuesto se presenta también como una primera aproximación a la formalización de las funciones de medición, evaluación y mejora continua como componentes indispensables para la toma de decisiones en materia digital universitaria.

AGRADECIMIENTOS

El mayor agradecimiento a la Dirección General de Tecnologías de la Información de la UV por las facilidades otorgadas para la elaboración de este trabajo. El reconocimiento y profundo agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al Instituto de Investigaciones en Educación de la UV por la formación académica y apoyo para la realización de esta investigación.

REFERENCIAS

- Bass, J. (2010). *A New ICT Maturity Model for Education Institutions in Developing Countries*. University of Manchester, Institute for Development Policy and Management.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. México. D.F. Editorial Patria, S.A. de C.V.
- Casillas, M. y Ramírez, A. (2015). *Génesis de las TIC en la Universidad Veracruzana: Ensayo de periodización*. México: Productora de Contenidos Culturales Sagahón Repoll.
- Cecchini, S. (2005). *Indicadores sociales en América Latina y el Caribe*. Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos. División de Estadística y Proyecciones Económicas. CEPAL. Santiago de Chile. Septiembre.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía. (2002). *Propuesta de indicadores para el seguimiento de las metas de las Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe*. Serie Población y Desarrollo No. 26, Santiago de Chile.

- Cifuentes, G., Osorio, L. y Rey, G. (2011). ICT Incorporation in Higher Education: E-Maturity in Planestic Project. *Educación para el Siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y formación en educación*. CIFE Vol. 2, Ediciones Uniandes.
- Colás, P., Rodríguez, M. y Jiménez, R. (2005). Evaluación de E-learning. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. *Teoría de La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 6, 2.
- Conferencia Ministerial de los Países de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe sobre la Enseñanza Superior. (2000). *Declaración de la Conferencia Ministerial de los Países de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe sobre la Enseñanza Superior*. París, Francia.
- Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas: Diagnóstico en la UNAM*. México D.F. Plaza y Valdez Editores.
- Curtis, B., Hefley, W. y Miller, S. (1995). *Overview of the People Capability Maturity Model*. Software Engineering Institute, Carnegie Mellon University, Pittsburg, Pennsylvania.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco. (2011). *Modelo de madurez tecnológica de centro educativo*. Gobierno del País Vasco. España.
- Duarte, D. y Ventura, P. (2011). “Towards a Maturity Model for Higher Education Institutions” [en línea]. *SAPIENTIA, Repositório Institucional Universidade do Algarve*. [En línea], <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2696/1/05.pdf>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1, p. 11-43.
- Fernández, A. y Llorens, F. (2011). *Gobierno de las TIC para universidades*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Madrid, España.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications
- Kozma, R. (2005). National Policies that connect ICT-Based Education Reform to Economic and Social Development. *Human Technology*. Volume 1 (2), pp. 117-156.
- Larrondo, M., Medina, V. y Méndez, G. (2009). Modelo de Registro y Acreditación de Instituciones de Educación Superior basado en el Modelo CMMI. *Energy and Technology for the Americas: Education, Innovation, Technology and Practice*. Seventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI 2009). San Cristóbal, Venezuela.
- Méndez, A. (2015). *Propuesta de un modelo de mejora continua para el apropiamiento tecnológico en instituciones de Educación Superior. Caso de estudio: Universidad Veracruzana*. Tesis para obtener el Grado de Maestra en Computación Aplicada. Laboratorio Nacional de Informática Avanzada. Centro de Enseñanza LANIA. Xalapa, Veracruz, México. 2015.
- Mokate, K. (2001). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?* Documentos de trabajo del INDES, Series Documentos de Trabajo I-24, Banco Interamericano de Desarrollo: Washington DC.

- Nolasco-Vázquez, P. y Ojeda-Ramírez, M. (2016). “La evaluación de la integración de las TIC en la educación superior: fundamento para una metodología”. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Número 48(9). Enero de 2016. [En línea], <http://www.um.es/ead/red/48/nolasco.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1999). *Declaración de Río de Janeiro. Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea*. Río de Janeiro, Brasil.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI. Siglo XXI: Visión y Acción. Tomo I. Informe final*. París, Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación – Manual del Usuario. Documento Técnico No. 2*. Montreal, Québec, Canada; Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Paulk, M., Curtis, B., Chrissis, M. y Webber, C. (1993). *Capability Maturity Model for Software, Versión 1.1*. Technical Report. Software Engineering Institute, Carnegie Mellon University, Pittsburg, Pennsylvania.
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Santo Domingo. Funredes.
- Quijano, A. (2007). *Aceptación de tecnologías de información y cambio organizacional: propuesta metodológica para su planeación en una biblioteca académica*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Rivera, S. y Álvarez, C. (2012). *Modelo de madurez de procesos para la educación básica y media apoyado en las TIC*. Cali, Colombia.
- Saga, V. y Zmud, R. (1994). The Nature and Determinants of IT Acceptance, Routinization and Infusion. *Difusion, Transfer and Implementation of Information Technology*. L.Levine (ed). North-Holland. Elsevier Science B.V., 1994. pp. 67-86
- Solar, M., Sabattin J. y Parada, V. (2011). A Maturity Model for Assessing the Use of ICT en School Education. *Educational Technology & Society*. 16 (1), pp. 206-218.
- Suárez, J. y Casillas, M. (2008). *Ensayo de periodización de la historia de la Universidad Veracruzana. Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Ver. Universidad Veracruzana.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2014). *Informe sobre Medición de la Sociedad de la Información 2014. Resumen Ejecutivo*. Ginebra, Suiza.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2015). *Informe sobre la Medición de la Sociedad de la Información 2015. Resumen Ejecutivo*. Ginebra, Suiza. UIT. 2015.
- Universidad Veracruzana. (2008). *Plan General de Desarrollo 2025. Universidad Veracruzana*. Febrero de 2008. Xalapa, Veracruz. [En línea], <http://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2012). *Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicaciones*. Dirección General de Tecnologías de Información. Universidad

- Veracruzana. Xalapa, Veracruz. [En línea], <http://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/PlandeDesarrolloTecnologicoUV.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2013). *Programa de Trabajo Estratégico 2013 – 2017*. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz. [En línea], <http://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2014a). *Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Universidad Veracruzana. [En línea], <http://www.uv.mx/uvi/proyecto-intercultural/>
- Universidad Veracruzana. (2014b) *La Universidad Veracruzana. Introducción*. [En línea], <http://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html>.
- Van Dijk, J. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society. USA: SAGE Publications*. 2005.
- Vizcarra, N. y Monteiro, E. (2012). Fundamentos de Sistemas de Evaluación de la Educación Superior: Brasil, Colombia y Argentina. *Estudos Em Avaliacao Educacional*. Sao Paulo, v. 23, n. 51, pp. 138-167.
- World Economic Forum. (2015). *The Global Information Technology Report 2015. ICTs for Inclusive Growth. Insight Report*. Geneva, Switzerland. World Economic Forum.
- World Wide Web Foundation. (2012). *Web Index 2012*. Washington D.C.
- World Wide Web Foundation. (2013). *Web Index Report 2013*. Washington D.C.
- World Wide Web Foundation. (2014). *Web Index Report 2014-15*. [En línea], <http://webfoundation.org/about/research/the-2014-15-web-index/>
- Zhen, W. y Xin-yu, Z. (2007). An ITIL-Based IT Service Management Model for Chinese Universities. *Software Engineering Research, Management & Applications*, 2007. SERA 2007. 5th ACIS International Conference on (pp. 493-497). IEEE.
- Zubieta, J., Bautista, T. y Quijano, A. (2011). *Aceptación de las TIC en la docencia: una tipología de los académicos de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

Pedro Nolasco Vázquez. Doctorando en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana de México; Maestro en Ciencias Computacionales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey de México; Licenciado en Estadística por la Universidad Veracruzana. Diseñador y coordinador de proyectos de incorporación de habilidades digitales en modelos educativos de entidades federativas mexicanas; coautor de estándares nacionales de alfabetización digital del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de México. Funcionario en la administración pública y privada relacionada con la integración de las TIC en la vida cotidiana, el trabajo y el aprendizaje. Líneas de trabajo: evaluación de TIC en educación; modelos de madurez digital e informacional para la educación.

Mario Miguel Ojeda Ramírez. Doctor en Ciencias Matemáticas (1992) por la Universidad de la Habana, Cuba, Maestro en Ciencias con mención en Estadística (1988) por el Colegio de Posgraduados de México y Licenciado en Estadística (1982) por la Universidad Veracruzana (UV), de México. Es académico en la UV, activo como profesor e investigador, en los temas de modelación estadística y aplicaciones de las técnicas y métodos estadísticos;

asimismo ha sido gestor institucional y trabaja los temas de educación superior, educación estadística y TIC en la educación. Es miembro numerario de la Academia Mexicana de Ciencias y del Sistema Nacional de Investigadores de México.

Anexo 1. Sistema de indicadores (Nolasco y Ojeda, 2016).

Aceptación tecnológica

Compromiso político

Fundamento	#	Fuente	Etiqueta fuente	Etiqueta	Indicador
Actitudes e intenciones (Saga & Zmud; 1994) Motivación (Van Dijk, 2005), Uso voluntario (INFOTEC, 2014)	1	WWWF (2012)	WEFG	ATCP01	Políticas sobre la importancia de las TIC para la visión de futuro de la universidad
	2	WWWF (2012)	Q16	ATCP02	Estudios sobre la calidad de la formación de especialistas TIC
	3	UNESCO (2009)	ED12	ATCP03	Porcentaje del gasto total en TIC en educación correspondiente al gasto corriente en TIC en educación
	4	UNESCO (2009)	ED13	ATCP04	Porcentaje del gasto total en TIC en educación correspondiente al gasto de capital en TIC en educación
	5	UNESCO (2009)	ED14	ATCP05	Porcentaje del gasto total correspondiente al gasto corriente en TIC en educación
	6	UNESCO (2009)	ED15	ATCP06	Porcentaje del gasto total correspondiente al gasto de capital en TIC en educación
	7	UNESCO (2009)	ED16	ATCP07	Gasto promedio en TIC en educación por alumno

Asociación público-privada

Fundamento	#	Fuente	Etiqueta fuente	Etiqueta	Indicador
Actitudes e intenciones (Saga & Zmud; 1994) Motivación (Van Dijk, 2005), Uso voluntario (INFOTEC, 2014)	1	UNESCO (2009)	ED17	ATAP01	Porcentaje del gasto corriente total en TIC en educación correspondiente al gasto corriente privado en TIC en educación
	2	UNESCO (2009)	ED18	ATAP02	Porcentaje del gasto de capital total en TIC en educación correspondiente al gasto privado de capital en TIC en educación
	3	UNESCO (2009)	ED19	ATAP03	Porcentaje de gasto corriente total en TIC en educación correspondiente al gasto corriente extranjero en TIC en educación
	4	UNESCO (2009)	ED20	ATAP04	Porcentaje de gasto de capital total en TIC en educación correspondiente al gasto extranjero de capital en TIC en educación
	5	UNESCO (2009)	ED21	ATAP05	Porcentaje del gasto corriente total en TIC en educación correspondiente al gasto total corriente privado y extranjero en TIC en educación

Infraestructura

Fundamento	#	Fuente	Etiqueta fuente	Etiqueta	Indicador
Frecuencia de uso (Saga & Zmud, 1994) Conexión tecnológica, Acceso a contenidos (Cobo, 2008; Covi, 2009; Van Dijk, 2005)	1	UNESCO (2009)	ED5*	ATIN01	Porcentaje de escuelas o facultades que cuentan con acceso a Internet por tipo: <ul style="list-style-type: none"> • Cualquier tipo; • Banda estrecha fija (mediante cable modem, ISDN); • Banda ancha fija (DSL, cable, otras); • Banda ancha y estrecha fijas
	2	UNESCO (2009)	ED24	ATIN02	Porcentaje de escuelas o facultades con licencias o suscripciones a bibliotecas científicas digitales
	3	UNESCO (2009)	ED24bis	ATIN03	Porcentaje de escuelas o facultades con licencias o suscripciones a laboratorios experimentales virtuales
	4	UNESCO (2009)	ED25*	ATIN04	Relación alumnos/computadoras con conexión a Internet
	5	UNESCO (2009)	ED27	ATIN05	Número promedio de computadoras con conexión a Internet por escuela o facultad
	6	UNESCO (2009)	ED28	ATIN06	Porcentaje de computadoras de propiedad de los alumnos disponibles para uso pedagógico
	7	UNESCO (2009)	ED29	ATIN07	Porcentaje de todas las computadoras disponibles para uso pedagógico
	8	UNESCO (2009)	ED30	ATIN08	Porcentaje de todas las computadoras disponibles para uso administrativo

9	UNESCO (2009)	ED32	ATIN09	Porcentaje de escuelas o facultades que cuentan con un sitio Web que permite hospedar (host) páginas blog de propiedad de alumnos y docentes
10	UNESCO (2009)	ED33	ATIN10	Porcentaje de escuelas o facultades que ofrecen programas de educación a distancia mediados por TIC
11	WWWF (2012)	Q18	ATIN11	Proporción de escuelas o facultades que cuentan con suministro de energía eléctrica

*Indicador definido originalmente para niveles CINE 1-3: primaria, secundaria baja y secundaria alta

Desarrollo del personal docente

Fundamento	#	Fuente	Etiqueta fuente	Etiqueta	Indicador
Frecuencia de uso (Saga & Zmud, 1994) Habilidades digitales (Cobo, 2008) e informacionales (Van Dijk, 2005)	1	UNESCO (2009)	ED8*	ATDD01	Porcentaje de docentes certificados para enseñar conocimientos básicos computacionales
	2	(UNESCO, 2009; CAUL, 2001; ACRL, 2000; ANZIL, 2004)	ED8b*	ATDD02	Porcentaje de docentes certificados para enseñar conocimientos básicos informacionales
	3	UNESCO (2009)	ED34*	ATDD03	Porcentaje de escuelas que cuentan con servicios de soporte técnico TIC
	4	UNESCO (2009)	ED35*	ATDD04	Porcentaje de docentes certificados mediante programas de educación a distancia mediados por TIC
	5	UNESCO (2009)	ED36*	ATDD05	Porcentaje de docentes que enseñan conocimientos básicos computacionales
	6	(UNESCO, 2009; CAUL, 2001; ACRL, 2000; ANZIL, 2004)	ED36bis	ATDD06	Porcentaje de docentes que enseñan conocimientos básicos informacionales
	7	UNESCO (2009)	ED37*	ATDD07	Porcentaje de docentes que enseñan una o varias asignaturas usando recursos TIC
	8	UNESCO (2009)	ED38*	ATDD08	Porcentaje de docentes certificados para enseñar una o varias asignaturas escolares utilizando recursos TIC
	9	UNESCO (2009)	ED39*	ATDD09	Relación alumnos/docentes del área de conocimientos básicos computacionales (o informática)
	10	UNESCO (2009)	ED40*	ATDD10	Relación alumnos/docentes que utilizan TIC para la enseñanza

*Indicador definido originalmente para niveles CINE 1-3: primaria, secundaria baja y secundaria alta

Rutinización tecnológica

Uso de TIC en la enseñanza aprendizaje

Fundamento	#	Fuente	Etiqueta fuente	Etiqueta	Indicador
Infraestructura administrativa, Uso estandarizado y Uso normal (Saga & Zmud, 1994) Uso (Crovci, 2009; Van Dijk, 2005)	1	UNESCO (2009)	ED6*	RTEA01	Porcentaje de alumnos que cuentan con acceso a internet en las distintas facultades y escuelas
	2	UNESCO (2009)	ED41*	RTEA02	Porcentaje de alumnos con derecho a usar los laboratorios computacionales de las facultades o escuelas como medio auxiliar de enseñanza
	3	UNESCO (2009)	ED42	RTEA03	Porcentaje de escuelas y facultades que proporcionan correo electrónico a todo el personal docente
	4	UNESCO (2009)	ED43	RTEA04	Porcentaje de escuelas y facultades que proporcionan una cuenta de correo electrónico a todos sus alumnos
	5	República de Corea y Egipto, citado en (UNESCO, 2009)	EDxx	RTEA05	Porcentaje de escuelas y facultades especializadas en áreas de TIC o capacitación en TIC
	6	UNESCO, Bangkok, citado en UNESCO (2009)	EDxx	RTEA06	Porcentaje de escuelas y facultades que cuentan con software educativo producido por la universidad para la enseñanza de asignaturas escolares
	7	UNESCO, Bangkok, citado en UNESCO (2009)	EDxx	RTEA07	Porcentaje de escuelas y facultades que cuentan con software educativo para la enseñanza de habilidades básicas de computación producido fuera de la universidad
	8	Belarús, citado en UNESCO (2009)	EDxx	RTEA08	Porcentaje de escuelas y facultades que cuentan por lo menos con una unidad de software especializado: <ul style="list-style-type: none"> • uso administrativo

- biblioteca escolar
- enseñanza en ciencias básicas
- enseñanza de ciencias naturales
- enseñanza de asignaturas humanísticas

*Indicador definido originalmente para niveles CINE 1-3: primaria, secundaria baja y secundaria alta

Infusión tecnológica

Participación, competencias y rendimiento

Fundamento	#	Fuente	Etiqueta fuente	Etiqueta	Indicador
Uso emergente, integrado y extendido (Saga & Zmud, 1994) Integración a la vida diaria, trabajo y aprendizaje**	1	UNESCO (2009)	ED7	ITPC01	Porcentaje de alumnos (por género) matriculados en carreras relacionadas con TIC
	2	UNESCO (2009)	ED44*	ITPC02	Porcentaje de alumnos matriculados en grados que ofrecen enseñanza asistida por TIC
	3	UNESCO (2009)	ED45*	ITPC03	Porcentaje de alumnos matriculados en grados en los que actualmente se enseñan conocimientos básicos computacionales
	4	UNESCO (2009)	ED46	ITPC04	Porcentaje de alumnos (por género) graduados de carreras relacionadas con las TIC en el último año académico
	5	UNESCO (2009)	ED47	ITPC05	Porcentaje de alumnos (por género) matriculados en programas de educación a distancia mediados por TIC
	6	UNESCO (2009)	ED48*	ITPC06	Porcentaje de alumnos que completaron exitosamente un curso de conocimientos básicos computacionales (o informática) durante el último año académico

*Indicador definido originalmente para niveles CINE 1-3: primaria, secundaria baja y secundaria alta

** (INFOTEC, 2014; Pimienta, 2007; Crovi, 2009; Over Dijk & Van Diggelen, 2006; Colás & Rodríguez, 2005; Cobo, 2008)

Resultados e impacto

Fundamento	#	Fuente	Etiqueta fuente	Etiqueta	Indicador
Uso emergente, integrado y extendido (Saga & Zmud, 1994) Integración a la vida diaria, trabajo y aprendizaje**	1	UNESCO (2009)	ED49*	ITRI01	Tasa de promoción de alumnos que cursan grados que imparten enseñanza asistida por TIC (por género, escuela y grado)
	2	UNESCO (2009)	ED50*	ITRI02	Tasa de promoción de alumnos que cursan grados que no imparten enseñanza asistida por TIC (por género, escuela y grado)
	3	UNESCO (2009)	ED51	ITRI03	Tasa de desempeño escolar (por género, escuela y grado) en la enseñanza asistida por TIC (ED49/ED50)
	4	UNESCO (2009)		ITRI04	Tasa anual de cambio del porcentaje de alumnos que completaron exitosamente un curso de conocimientos básicos computacionales respecto del año académico anterior.
	5	UNESCO (2009)		ITRI05	Tasa anual de cambio del porcentaje de alumnos (por género) graduados de carreras relacionadas con las TIC respecto del último año académico
	6	UNESCO (2009)		ITRI06	Tasa anual de cambio del porcentaje de computadoras disponibles para uso administrativo
	7	UNESCO (2009)		ITRI07	Porcentaje de estudiantes matriculados en programas de extensión o capacitación para el empleo mediados por TIC fuera del sistema formal de educación

*Indicador definido originalmente para niveles CINE 1-3: primaria, secundaria baja y secundaria alta

** (INFOTEC, 2014; Pimienta, 2007; Crovi, 2009; Overdijk & Van Diggelen, 2006; Colás & Rodríguez, 2005; Cobo, 2008)

Equidad

Fundamento	#	Fuente	Etiqueta fuente	Etiqueta	Indicador
Uso emergente Integración a la vida diaria	1	UNESCO (2009)	ED53	ITEQ01	Número de alumnas graduadas en áreas relacionadas con las TIC por cada 1000 graduados varones
	2	UNESCO (2009)	ED52	ITEQ02	Porcentaje de escuelas –o facultades- rurales que cuentan con enseñanza asistida por TIC

3	República de Corea, citado en UNESCO (2009)	EDxx	ITEQ03	Porcentaje de escuelas que usan software especializado para alumnos con capacidades diferentes
4	República de Corea, citado en UNESCO (2009)	EDxx*	ITEQ04	Porcentaje de docentes mujeres que actualmente enseñan una o varias asignaturas utilizando recursos TIC

*Indicador definido originalmente para niveles CINE 1-3: primaria, secundaria baja y secundaria alta

** (Saga & Zmud, 1994)

*** (INFOTEC, 2014; Pimienta, 2007; Crovi, 2009; Overdijk & Van Diggelen, 2006; Colás & Rodríguez, 2005; Cobo, 2008)



Saber UCV es el repositorio institucional de la Universidad Central de Venezuela, que ha sido creado para permitir el acceso libre a la producción intelectual, materiales y recursos académicos elaborados en las áreas de docencia, investigación y difusión de la UCV.

Saber UCV se establece como un servicio en línea para administrar, difundir y preservar documentos digitales generados por sus miembros. Las colecciones que integran el repositorio corresponden al material desarrollado en las distintas actividades propias del quehacer universitario.



ENTORNO DE COMUNICACIÓN PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

AUTOR: SERGIO TEJERO

steijero@gmail.com

TUTOR: DRA. ALEJANDRA FERNÁNDEZ

FECHA DE DEFENSA: MARZO DE 2013

La presente investigación tuvo como propósito la construcción de un entorno de comunicación que contribuya al mejoramiento de los procesos de aprendizaje, de los estudiantes de la Escuela de Bibliotecología y Archivología (EBA), de la Facultad de Humanidades y Educación (FHE), de la Universidad Central de Venezuela (UCV), bajo la modalidad mixta o b-learning. Para ello se trazaron como objetivos específicos; rediseñar los programas instruccionales de las asignaturas participantes en el estudio inicial; describir el proceso de comunicación entre estudiantes, mediante la realización de un estudio inicial; construir un entorno de comunicación mediante la integración de los procesos de planificación del diseño instruccional, apoyado con herramientas tecnológicas; así como, analizar el comportamiento comunicacional de los estudiantes cuando realizan tareas de aprendizaje, en modalidad b-learning, en el entorno de comunicación construido. La metodología se identificó como una investigación educativa y pedagógica, mediante la aplicación de la investigación de desarrollo tecnológico. Esto permitió desarrollar la investigación en dos momentos, el primero donde se aborda el estudio inicial con 5 grupos de estudiantes, el cual permitió junto a las recomendaciones de expertos en educación a distancia, elaborar los lineamientos y diseñar el modelo de comunicación para construir el entorno de comunicación, sobre la base de un diseño instruccional apoyado con herramientas tecnológicas. El segundo momento se refirió, a la prueba del entorno de comunicación con 2 grupos de estudiantes. Estas pruebas permitieron obtener resultados, que evidenciaron un comportamiento participativo y colaborativo, nivel de calidad en el intercambio de información y comunicación bidireccional y multidireccional, así como actitudes de disposición al trabajo, autonomía y cooperación.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje permanente, educación superior, educación a distancia, tecnologías de información y comunicación y entornos de comunicación.

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela

Presentación

La revista electrónica *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela* es una publicación científica arbitrada de acceso abierto libre, con periodicidad semestral, que tiene por objetivo primigenio promover el intercambio de información acerca de investigaciones de carácter educativo. También puede publicar ensayos o reflexiones si el Comité Editorial lo considera pertinente.

Normas de publicación

1. Los trabajos para publicar se deben enviar a revista.arete@ucv.ve o revista.areteucv@gmail.com. También se pueden hacer envíos de artículos on line, mediante la plataforma de la revista en el Repositorio SaberUCV http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_arete
2. Los artículos deben ser originales y no estar en proceso de publicación en ninguna otra revista.
3. El número máximo de autores en un artículo es de cuatro. Cada autor debe estar identificado con su nombre, institución de afiliación y correo electrónico.
4. Los artículos recibidos serán sometidos a un proceso de evaluación, mediante el sistema doble ciego. En función de esos resultados, el Comité Editorial decidirá que el trabajo se publique, con modificaciones o sin ellas, o que no se publique.
5. Los artículos remitidos para publicación deben ser escritos en Microsoft Word en cualquiera de sus versiones, cumpliendo las siguientes normas: letra tipo Times New Roman 12, interlineado sencillo. Formato párrafo sangría especial primera línea de 1 cm. Espaciado anterior 0 y posterior 6. Márgenes de 2,5 cm por cada lado y tamaño de página Carta.
6. Se sugiere al autor¹ utilizar la plantilla Word para artículos de la revista *Areté*.
7. El artículo debe tener un resumen en español y en inglés con un máximo de 300 palabras. Se sugiere la estructura: introducción breve con objetivos; método, resultados y conclusiones/recomendaciones. Texto del resumen es un único párrafo, escrito en Times New Roman 12, interlineado sencillo, justificado, espaciado anterior 0, espaciado posterior 0. Entre 3 y 5 palabras clave.
8. La extensión debe estar entre 15 y 25 páginas, incluyendo figuras, que deben estar situadas en el lugar del texto donde deben ser publicadas. La simbología matemática necesaria deberá ser escrita con el editor de ecuaciones de Word. Es importante no cambiar el juego de caracteres, especialmente evitar el uso del tipo “Symbol” u otros similares.
9. La estructura de los artículos de investigación la define el autor, pero la política editorial de *Areté* considera imprescindibles que todo manuscrito contengan las siguientes secciones: Resumen, Introducción, Conclusiones y Referencias.

¹ Se utiliza la expresión “el autor” para referirse a la persona o las personas que escriben el artículo propuesto para su publicación. El uso de “el autor” no significa en ningún momento que se ignore el uso del enfoque de género.

10. Las ilustraciones, gráficos y tablas deben estar situadas en el lugar del texto donde deben ser publicadas. Si es posible, los “pie de foto” se escribirán dentro de un “cuadro de texto” de Word (sin bordes) que estará “agrupado” con la imagen de referencia. Se deben numerar usando: Figura 1, Tabla 2, Gráfico 3. escrito en Times New Roman 12 en cursiva.
11. El autor debe tener en cuenta el carácter internacional de la revista y ofrecer la información necesaria para que lectores de otros países comprendas aspectos locales de su investigación. Por ejemplo, si se habla del sistema educativo de su país, debe indicar los niveles que lo conforman y la edad normal de los estudiantes de grado o nivel donde se desarrolle la investigación, lo que permitirá la comparación con otros sistemas educativos.
12. Al final del artículo se debe incluir un mini curriculum del autor (es). Se sugiere incluir título o títulos académico, institución o instituciones a las que pertenece, lugar de residencia, publicaciones más destacadas. El mini curriculum no debe exceder las 200 palabras.
13. Las *referencias bibliográficas* que aparezcan en el cuerpo del manuscrito se ordenarán al final del trabajo por orden alfabético y siguiendo las especificaciones del estilo APA. Algunos ejemplos son los siguientes:

Artículo en revista científica o congreso:

Álvarez Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 351 – 374.

Libro:

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Capítulo de Libro:

Ben-Zvi, D. y Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. En D. Ben-Zvi y J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking*, pp. 3 – 15. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Tesis Doctoral:

Beyer K., W. O. (2009): *Estudio evolutivo de la enseñanza de las matemáticas elementales en Venezuela a través de los textos escolares: 1826-1969*. Tesis doctoral inédita. Universidad Central de Venezuela.

Documento de Internet:

Chance, B. L. (2002). Components of Statistical Thinking and Implications for Instruction and Assessment. *Journal of Statistics Education*. 10 (3) [En línea], <http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/chance.html>

Areté

Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela



Plaza Cubierta Universidad Central de Venezuela. Paolo Gasparini, 1960.

