



Approche des conceptions implicites dans les critères d'accréditation de la Commission Nationale d'Accréditation de l'enseignement supérieur chilien. Dimensions cognitives, affectives et psychomotrices

Felip Gascón i Martín

Université de Playa Ancha, Chili

fgascon@upla.cl

<http://orcid.org/0000-0002-3421-3309>

Lorena Godoy Peña

Université de Playa Ancha, Chili

lgodoy@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3186-5897>

Reçu le 01 octobre 2022 / Évalué le 10 novembre 2022 / Accepté le 30 novembre 2022

Résumé

L'article analyse les correspondances implicites entre les conceptions de l'enseignement-apprentissage et les critères de qualité régis par la loi 20.129, qui établit un système d'assurance qualité de l'enseignement supérieur à travers l'accréditation des filières et des programmes. Grâce à l'analyse critique du discours, les références légales aux processus d'enseignement-apprentissage sont examinées, en inférant des conceptions implicites autour des dimensions cognitive, affective et psychomotrice dans ces processus, en partant de l'hypothèse que les politiques publiques d'éducation au Chili renforceraient des schémas behavioristes, reproduisant un modèle éducatif fonctionnel au système néolibéral et au marché.

Mots-clés : enseignement supérieur au Chili, dispositifs de contrôle, assurance qualité, analyse du discours, processus d'enseignement-apprentissage

Aproximación a las concepciones implícitas en los criterios de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación de la educación superior chilena. Dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz

Resumen

El presente artículo analiza las correspondencias implícitas entre concepciones de enseñanza-aprendizaje y los criterios de calidad regulados por la ley 20.129 que establece un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior mediante la acreditación de carreras y programas. A través del análisis crítico del discurso, se examinan las referencias legales a los procesos de enseñanza-aprendizaje, infiriendo

concepciones implícitas en torno a las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz en dichos procesos, partiendo del supuesto de que las políticas públicas de educación en Chile reforzarían esquemas conductistas reproductores de un modelo educativo funcional al sistema neoliberal y al mercado.

Palabras clave: educación Superior en Chile, dispositivos de control, aseguramiento de la calidad, análisis de discurso, proceso enseñanza-aprendizaje

Approach to the implicit conceptions in the accreditation criteria of the National Accreditation Commission of Chilean higher education. Cognitive, affective, and psychomotor dimensions

Abstract

quality criteria regulated by Law 20.129, which establishes a quality assurance system for higher education through the accreditation of programs and degrees. Using critical discourse analysis, the legal references to teaching-learning processes are examined, inferring implicit conceptions around the cognitive, affective, and psychomotor dimensions in these processes. The article starts from the hypothesis that public education policies in Chile reinforce behaviorist schemes that reproduce an educational model functional to the neoliberal system and the market.

Keywords: Higher education in Chile, control mechanisms, quality assurance, discourse analysis, teaching-learning process

Introduction

La crise de l'éducation est l'une des affirmations les plus réitérées dans les interprétations qui, à différents moments et en différents lieux, s'affirment par rapport à la situation du système éducatif, aux modèles et aux politiques publiques qui le régulent. Des auteurs et des institutions aux perspectives d'analyse aussi différentes que celles de Hannah Arendt (1983), de la Banque mondiale (1983), de la Banque mondiale¹ (1995), la

¹ La Banque mondiale a été l'un des principaux inspirateurs des politiques néolibérales de privatisation de l'enseignement supérieur et de réduction de son rôle dans la recherche : « Le modèle traditionnel des universités européennes de recherche, avec ses programmes à un seul niveau, s'est avéré coûteux et inadapté pour répondre aux multiples exigences du développement économique et social, ainsi qu'aux besoins d'apprentissage d'un corps étudiant plus diversifié. L'introduction d'une plus grande différenciation dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire la création d'entités non universitaires et l'augmentation du nombre d'établissements privés, peut aider à répondre à la demande croissante d'enseignement postsecondaire et à rendre les systèmes éducatifs plus réactifs aux besoins du marché du travail. (Banque mondiale, 1995 p. 31, cit. Ruiz Schneider, 2010 : p. 130-131).

CEPALC/UNESCO (1992) et l'UNESCO (1995), le Bloc social (2006), José Joaquín Brunner (2009), parmi beaucoup d'autres. Certes, les questions qui pèsent sur les modèles éducatifs ont un caractère multifactoriel, dans lequel se combinent et confondent les aspects épistémiques, philosophiques, politiques, socioculturels et, sans aucun doute, économiques, compte tenu des tensions historiques qui alignent les différents groupes d'intérêt et de la pression autour des principes de la liberté d'enseignement et du droit à l'éducation.

Dans le cas du Chili, la réforme de 1965, promue par Eduardo Frei Montalva, s'inscrit dans un modèle de démocratisation typique des perspectives fonctionnelles-développementalistes de l'époque :

[...] Il a pour cadre global le modèle social et politique des théories du développement et de la modernisation. Cela implique une fonctionnalisation globale de l'éducation à la croissance économique du pays, marginalisant ainsi d'autres composantes possibles d'une théorie éducative telles que sa contribution à la formation à la démocratisation ou à la citoyenneté, et l'accès à des formes non instrumentales de connaissance (Ruiz Schneider, 2010 : 83).

S'appuyant sur les théories comportementalistes de l'apprentissage, cette réforme a cherché à accroître l'égalité des chances et la démocratisation de l'éducation au sein d'un système national, en s'inspirant d'une rationalité instrumentale qui tente de rendre invisible la fonctionnalisation de l'éducation par rapport à l'économie et à la production (Ruiz Schneider, 2010), en donnant un cachet modernisateur aux objectifs d'inclusion et de promotion sociale. En fait, depuis le milieu du XX^e siècle, des formules de transition entre la société traditionnelle et la société industrielle ont commencé à être recherchées, en considérant l'éducation comme un investissement rentable pour le développement économique du pays, en renforçant les liens entre l'éducation, le capital humain et la productivité économique.

La philosophie de la refondation nationale promue par la dictature militaire stimulera l'harmonie entre les politiques éducatives, la dénationalisation, la modernisation et les théories néolibérales de l'école de Chicago, en promouvant l'autorégulation de l'éducation selon les lois du marché. Cela se produit dans le cadre des modernisations, qui sont « une

application intégrale de la logique du marché au domaine social ; les relations de travail, la sécurité sociale, la santé et l'éducation » (Ruiz Schneider, 2010 : 104). Sous les logiques de libéralisation, de subsidiarité, de concurrence, de technicité et de *nouveauté*, l'espace s'ouvre ainsi de manière quasi incontrôlable pour l'enseignement privé, réduisant systématiquement le soutien de l'État à l'enseignement public, qui devra faire face au nouveau statut organique et assumer les règles de la concurrence inégale avec l'enseignement privé. Cela change les fondements de l'éducation, car « [...] La concurrence est un principe d'ordre dans le domaine dominant de l'économie de marché, mais pas un principe sur lequel il est possible de construire l'ensemble de la société. Moralement et sociologiquement, la concurrence est un principe qui dissout plutôt qu'il n'unifie » (Foucault, 2007 : 279).

Au cours du processus de transition vers la démocratie, de 1990 à nos jours, la vision libérale-économiste qui pèse sur l'éducation n'a pas beaucoup changé dans les politiques publiques, car « il y a une réception de plus en plus positive du paradigme néolibéral du marché par les groupes d'économistes et les dirigeants politiques de la Concertación por la Democracia qui avaient été, pendant la dictature, ses plus importants détracteurs » (Ruiz Schneider, 2010 : 123).

Il semblerait que la force de ce modèle éducatif inspire la construction d'imaginaires non critiques et utilitaristes basés sur une rentabilité présumée, comme l'affirme Foucault (2007) lorsqu'il illustre la vision néolibérale en soulignant que, dans la perspective économique actuelle, une mère qui s'occupe, nourrit ou éduque son enfant est considérée comme un investissement dans le capital humain mesurable dans le temps, le capital humain de l'enfant, qui va produire un revenu, un salaire qu'il aura lorsqu'il sera majeur. Ainsi, ajoute le philosophe, pour les néolibéraux, le revenu que la mère obtiendra sera psychique, de satisfaction pour les fruits que ses soins maternels produisent (p. 280-281). De cette façon, l'éducation se voit confier une tâche fondamentale pour réduire les conséquences négatives causées par l'économie de marché, en la transformant en un instrument d'efficacité symbolique pour sa légitimation.

1. Standardisation des appareils de contrôle

Cette façon particulière de voir l'éducation a suscité une telle préoccupation politique sur la manière d'établir des systèmes de surveillance et de contrôle de la formation dispensée par les universités, que le problème est devenu l'un des principaux objets des politiques publiques de l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies.

De son point de vue panoptique, Foucault (2005 : p. 244) soutient que « les disciplines massives et compactes sont décomposées en procédures de contrôle flexibles qui peuvent être transférées et adaptées » pour établir un système d'essaim de mécanismes disciplinaires qui ont tendance à circuler dans un état « libre », au-delà des institutions, par le biais de contrôles latéraux. Et c'est précisément l'assimilation de ce paradigme, basé sur des critères de compétence, qui contribue à normaliser le développement de mécanismes internes et externes de surveillance et de contrôle qui assurent la légitimité de la liberté d'enseignement en tant que mécanisme garantissant la reproduction de l'inégalité sociale, face à l'affaiblissement du droit à l'éducation, de l'éducation comprise comme un bien public. C'est dans ce contexte de normalisation que sont installés des concepts tels que le marché de l'enseignement supérieur, l'industrie de la connaissance, la planification stratégique, le capital humain avancé, les indicateurs de productivité et de compétences, la responsabilité sociale des universités, ainsi qu'une plate-forme très diversifiée de publicité, de marketing et de biens et services de merchandising universitaire. Ainsi, « l'éducation finit par devenir une marchandise et la vocation politique de configurer une éducation démocratique cède la place à la vocation chrématiste de concevoir une éducation technocratique » (Oliva, 2012 : 105).

Comment pouvons-nous relâcher le contrôle et la surveillance de l'éducation dans cette tâche de reproduction, comment ne pas créer des formes de révision et d'évaluation capables de contrôler les éventuels débordements et l'indiscipline de l'activité éducative en termes d'expansion du marché ? Ainsi, depuis 1990, des systèmes et des mécanismes d'évaluation et d'accréditation universitaires ont été développés, qui se sont rapidement étendus à toute l'Amérique latine, et

plutôt que de chercher la transformation paradigmatique des processus d'enseignement et d'apprentissage pour les adapter aux exigences complexes de la société d'aujourd'hui, leur objectif principal semble se concentrer sur leur adaptation au modèle néolibéral. Des critères (re)productifs sont infiltrés par des indicateurs quantitatifs pour mesurer la qualité, en la soumettant à des critères commerciaux où l'élargissement de l'offre éducative² transforme le sens de l'éducation en tant que *bien de consommation*, normalisant le sens du profit et de la rentabilité individuelle au détriment du *bien commun*.

Le concept commercial de qualité a été transféré à des secteurs éducatifs larges et importants (...) Avec l'attribution croissante de la valeur économique à l'éducation, il y a un grand boom de l'appropriation de la logique d'entreprise dans la formulation des concepts et l'évaluation de la qualité. Pour cette raison, il est assez courant d'associer la qualité de l'éducation à des concepts tels que l'efficacité, la productivité, le coût-bénéfice, la rentabilité, l'adaptation à l'industrie, au monde du travail et leurs traductions en expressions quantitatives (Días Sobrinho, p. 3 ; cit. Borón, 2008 : 37).

2. Évaluation de la qualité au Chili

Au Chili, l'institution chargée de vérifier et de promouvoir la qualité des universités, des instituts professionnels et des centres de formation technique est la Commission nationale d'accréditation (CNA), un organisme autonome, doté de la personnalité juridique et de ses propres biens, créé en 2006 par la loi 20.129. Complémentaire à l'accréditation institutionnelle, l'article 26 dudit règlement établit que l'accréditation des carrières et des programmes de premier cycle sera effectuée par des organismes d'accréditation autorisés, qui pourront être des institutions nationales, étrangères ou internationales. Alors que l'article 28 de ce même organe juridique définit les deux paramètres d'évaluation qui guident le processus d'accréditation : « a) le profil de fin d'études de la carrière ou du programme respectif » et « b) l'ensemble des ressources et des processus

² « Si, au milieu du XX^e siècle, le taux de scolarisation (en pourcentage de la population âgée de 20 à 24 ans) dans toute la région [de l'Amérique latine] était de 2 %, au début de ce siècle, il est passé à 29 % ». Les inscriptions ont atteint 14 millions d'étudiants, dont 50 % étaient contrôlés par des universités privées. (Borón, 2008 : 34-35).

minimaux qui garantissent le respect du profil de fin d'études défini pour la carrière ou le programme concerné ».

3. Conceptions implicites, béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme

Comme indiqué initialement, l'objectif de cet article est d'analyser le type de correspondances qui existent entre les critères d'accréditation du CNA et certaines conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui a été abordé à travers la conception méthodologique qualitative-herméneutique qui justifie la pertinence de l'analyse critique du discours (ACD) proposée, entre autres, par Teun van Dijk (2002, 2003), Ruth Wodak et Michael Meyer (2003). Dans cette perspective, une matrice analytique a été appliquée qui systématise les thèmes du texte en lien avec les dimensions cognitives, affectives et psychomotrices des processus d'enseignement et d'apprentissage présentes dans ces critères d'accréditation et leurs conceptions implicites.

Les conceptions implicites sont comprises comme les représentations mentales avec lesquelles certains sujets traitent sélectivement un corpus d'informations significatives, dans le contexte des relations cohérentes qu'ils établissent entre les éléments constitutifs d'un ensemble ou d'un système d'information donné. Comme s'il s'agissait d'un système d'exploitation, les restrictions imposées par les théories implicites sont liées à des « principes qui les sous-tendent et aux théories scientifiques, qui sont donc celles qui doivent être modifiées pour que de véritables changements conceptuels aient lieu » (Pozo, Rodrigo, 2001 : 15).

Pour Pozo (2001, 1997), ces principes sous-jacents ont une triple taxonomie : épistémologique, ontologique et conceptuelle. Le premier relie des hypothèses implicites sur les relations entre notre connaissance et le monde, sur la nature de la connaissance et ses processus d'acquisition et de changement ; l'ontologique nous renvoie au type d'*entités à partir desquelles la connaissance est interprétée* ; et le conceptuel fait référence aux *formes de structuration et d'organisation des concepts de la théorie*.

Dans la section qui suit, il s'agit donc de déduire, à partir de la déconstruction du discours sur les « Critères généraux d'évaluation des carrières professionnelles » (CNA, 2007), quelles relations conceptuelles

s'établissent avec les différents échafaudages théoriques construits concernant les processus d'enseignement et d'apprentissage. À cette fin, les microstructures sémantiques littérales (identifiées avec leurs sous-sections respectives) seront d'abord systématisées dans une matrice d'entrées multiples (voir annexes³), en tenant compte de l'association des critères d'accréditation du CNA avec les théories comportementales, cognitivistes et constructivistes, chacune classée, à son tour, à partir des dimensions cognitives, affectives et psychomotrices des processus d'apprentissage. Cette systématisation en matrices est présentée à l'annexe n° 1, la section suivante étant le résultat de l'analyse de cet exercice précédent. Auparavant, il est nécessaire de passer brièvement en revue les théories comportementales, cognitivistes et constructivistes pour mettre en évidence certains aspects distinctifs de celles-ci.

Le comportementalisme assimile l'apprentissage à des changements de comportement observable, et est réalisé en démontrant ou en affichant une réponse appropriée à un stimulus environnemental spécifique. Ertmer et Newby (1993) illustrent cela en disant que « si nous présentons à un élève l'équation mathématique « $2 + 4 = ?$ », l'élève répond par la réponse « 6 ». L'équation est le stimulus et la réponse appropriée est ce qu'on appelle la réponse associée à ce stimulus. Les éléments clés sont donc le stimulus, la réponse et l'association entre les deux » (Ibid. : 8). Par conséquent, l'importance des conséquences de ces comportements est concentrée et on pense que grâce au renforcement, ils ont plus de chances de se reproduire.

Les facteurs environnementaux ou contextuels sont considérés comme importants dans cette théorie et sont ceux qui y sont mis le plus important. Le comportementalisme ne considère pas la détermination de la structure de la connaissance ou des processus mentaux d'un élève. Ceci est considéré comme réactif aux conditions de l'environnement.

³ Annexes 1 et 2 :

<https://drive.google.com/file/d/151WCEe70WqGmDtq1EXQiWiyi2lbChZcu/view?usp=sharing>

Pour Ertmer et Newby, le cognitivisme est centré sur les élèves :

Il met l'accent sur le fait que le savoir est significatif et que les élèves sont aidés à organiser et à relier de nouvelles informations aux connaissances existantes en mémoire (par exemple, des analogies et des métaphores). Les tâches principales de l'éducateur sont les suivantes : comprendre que les individus apportent des expériences d'apprentissage qui peuvent avoir un impact sur les résultats. Déterminez la façon la plus efficace d'organiser et de structurer de nouvelles informations, de vous connecter à de nouvelles connaissances, compétences et expériences. Organiser finement la pratique avec des retours d'expérience, afin que les nouvelles informations soient efficaces et assimilées dans la structure cognitive de l'élève (Ibid. : 50 à 72).

Dans cette perspective, les facteurs environnementaux sont similaires au comportementalisme, mais l'accent cognitif est concentré sur les activités mentales de l'élève. Les éléments clés sont la façon dont les élèves assistent, codent, transforment, répètent, stockent et localisent l'information pour structurer de nouvelles informations et les relier à de nouvelles connaissances, compétences et expériences.

L'approche constructiviste souligne que « la connaissance est fonction de la façon dont l'individu crée des significations à partir de ses propres expériences » (Ibid. : 16). Cette théorie assimile l'apprentissage à la création de significations à partir d'expériences. Il est proposé que les êtres humains, au lieu d'acquérir des significations, les construisent. On ne peut pas prétendre atteindre un sens prédéterminé et correct, puisque chaque expérience peut donner des significations différentes. Ertmer et Newby (Ibid.) affirment que

Les étudiants ne transfèrent pas les connaissances du monde extérieur à leur mémoire ; ils construisent plutôt des interprétations personnelles basées sur des expériences et des interactions individuelles [...] La connaissance émerge dans des contextes qui ont du sens pour elle. Par conséquent, afin de comprendre l'apprentissage qui a eu lieu chez un individu, l'expérience doit être examinée dans son intégralité (Ibid. : 17).

L'environnement est essentiel pour cette approche, car il est considéré comme essentiel que l'apprentissage se déroule dans des environnements réels et que les expériences vécues par les élèves soient liées aux activités d'apprentissage qui sont menées dans des contextes spécifiques.

4. Analyse des conceptions implicites dans le discours de l'accréditation de l'AIC

Les propositions implicites dans le discours sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les critères d'accréditation de l'AIC témoignent d'une conception comportementaliste de celui-ci, mettant l'accent sur une perspective centrée sur l'évaluation des résultats d'apprentissage observables (critères), déterminée principalement par des externalités disciplinaires et professionnelles. Cela en viendrait à caractériser le comportement réactif attendu par l'élève, par rapport aux facteurs de conditionnement environnemental qui lui sont donnés par les structures cognitives (curriculum) qui sont techniquement administrées en dehors de son propre processus expérientiel. Cette conception des critères susmentionnés met l'accent de l'enseignement sur l'enseignement, se concentrant uniquement sur « l'obtention de la réponse souhaitée de l'élève lorsqu'il est présenté à un stimulus » (Ertmer, Newby, 1993 : 10).

Les déséquilibres par rapport aux compétences souhaitées d'admission et de sélection, afin d'assurer la cohérence entre le profil d'entrée et le cursus, doivent être corrigés par un diagnostic évaluatif préalable et l'administration de dispositifs de stimulation pour leur nivellement/normalisation par rapport aux normes de maîtrise des connaissances générales, avant de progresser vers des niveaux cognitifs plus spécifiques et complexes.

Le suivi évaluatif de la progression des élèves est mesuré sur la base d'indicateurs quantitatifs et non sur des processus qui qualifient les dynamiques de construction significative des savoirs, qui émanent de l'interprétation des expériences particulières que l'élève vit dans son contexte socioculturel. Cette même logique dialogue avec tant d'autres indicateurs de rétention, d'abandon et d'approbation qui renforcent la standardisation comparative des résultats nationaux sur la qualité de la formation, indépendamment de la dynamique des contextes significatifs dans lesquels les étudiants doivent interagir de manière pertinente et dialogique dans leur propre processus de formation. Cela témoigne d'un souci des politiques éducatives fondées sur un contexte productif global, laissant de côté le contexte social et immédiat des personnes éduquées et

les interrelations par rapport à un savoir situé qui leur permet d'opérer dans des contextes divers.

Les dimensions affectives et psychomotrices de l'apprentissage sont montrées avec peu de pertinence et uniquement dans le profil de graduation, faisant appel à des référents imprécis tels que la mission institutionnelle, les attitudes, les compétences, l'efficacité de l'enseignement, entre autres, sans autres conséquences qui nous permettent de comprendre comment les degrés requis de plasticité et de conscience se développent chez les élèves pour faire face éthiquement et esthétiquement à des problèmes complexes, émergents et mal structurés, si typiques des dynamiques socioculturelles. Ce n'est que dans le critère n° 10, relatif à la prestation de services et au bien-être des étudiants, que la dimension affective devient pertinente, si l'on considère les soins professionnels, psychologiques, sanitaires et nutritionnels, qui pourraient être compris comme des éléments essentiels d'une éducation intégrale visant le bien-être, le bien-être et la qualité de vie.

Les propositions implicites, que l'on pourrait associer à une perspective constructiviste dans le discours de l'AICC sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, sont principalement associées à la dimension n° 2 « Structure curriculaire », n° 4 « Résultats du processus de formation et qualité des diplômés », n° 5 « Lien avec l'environnement », n° 10 « Services aux étudiants et bien-être » et n° 12 « Intégrité » ; ce qui pourrait être compris comme secondaire par rapport aux critères de force qui définissent le cœur des processus structurants des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela renforce l'idée d'une approche comportementaliste qui prévaut dans les critères analysés dans cet article.

En ce qui concerne la dimension cognitive, une relation contraignante peut être déduite entre l'évaluation des processus d'enseignement et d'apprentissage et la définition de mécanismes correctifs pour la mise à jour des programmes d'études par le dialogue entre l'université et l'environnement, en tenant compte en particulier de l'amélioration et de la mise à jour des diplômés. Une relation qui se renforce beaucoup plus dans le lien avec l'environnement, à travers la définition de politiques systématiques de rétroaction université-secteurs productifs et services-

société, de telle manière que les étudiants puissent s'insérer dans des contextes de travail pertinents.

Cependant, les critères du CNA ne sont pas pertinents en ce qui concerne l'expérimentation de l'étudiant dans des contextes authentiques, dans lesquels il peut percevoir des besoins et des problèmes sociaux afin d'y intervenir dans la recherche de solutions pertinentes. En outre, l'approche économiste de l'éducation est visualisée, qui la considère comme un instrument de production, formant *du capital humain* pour répondre aux besoins du modèle. C'est ainsi que se conçoit « l'économie du corps social organisée selon les règles du marché » (Foucalt, 2007 : 279).

Les dimensions affective et psychomotrice, comme nous l'avons déjà mentionné, sont valorisées à partir de cette perspective constructiviste, implicite dans les critères de la CNA. L'importance expérientielle des étudiants dans le travail de terrain, la relation et la participation dans le contexte professionnel et productif, la volonté de préserver la sécurité et l'intégrité de l'étudiant, ainsi que de renforcer *la loyauté envers* l'institution par l'assurance de valeurs normatives et éthiques, telles que la transparence, la réglementation des conflits d'intérêts, les processus de prise de décision organisationnelle, etc. À cela s'ajoutent des mécanismes de solidarité, l'égalité des chances économiques et financières, l'amélioration, l'information, l'information participative, opportune, accessible et pertinente sur les services et les conditions d'enseignement, qui légitiment, au moins dans leur déclaration, une autonomie relative de l'étudiant pour utiliser activement l'information dans la recherche de solutions à ses besoins. L'autonomie, bien sûr, au sein d'une structure rigide, où les étudiants sont consultés, mais ne participent pas directement à la transformation du système éducatif ou à ses structures décisionnelles.

4.1. Analyse des conceptions implicites des capacités institutionnelles à se conformer aux critères d'accréditation

Les conceptions implicites des capacités institutionnelles qui sous-tendent les critères d'accréditation déclarés par le CNA se réfèrent généralement à *la gestion* de la qualité institutionnelle, liée au développement des processus d'assurance qualité de chaque niveau et aux conséquences que cela a sur les options organisationnelles dans chacune

des différentes institutions universitaires du pays. Ces processus sont contrôlés par le Système national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, réglementé par la loi 20.129.

Cela s'explique, selon M. Lemaître, en partie par la centralité que l'enseignement supérieur a acquise dans le cadre de ce que nous appelons habituellement la société du savoir, ou l'ère de l'information, et son rôle en tant que composante essentielle du développement des pays. Dans le même temps, l'enseignement supérieur n'est plus limité par les frontières nationales, et la connaissance, les développements technologiques, les services éducatifs, les gens traversent les frontières et la mondialisation est devenue l'un des mots-clés de notre époque.

Établir le fonctionnement d'une université est une tâche subtile et complexe. Et, à l'heure actuelle, compte tenu du degré croissant de concurrence dans le secteur de l'éducation déjà mentionné, les établissements sont confrontés à la nécessité de démontrer à la société la position que chacun occupe dans le *classement* de l'assurance qualité du système d'enseignement supérieur. Les cadres supérieurs exigent une connaissance fine du fonctionnement de leur établissement et de la place qu'il occupe par rapport aux autres, puisque les multiples indicateurs de mesure et d'accréditation montrent également les opportunités de financement qu'ils peuvent obtenir des fonds publics.

Dans le contexte susmentionné, il est explicitement indiqué dans la dimension « Profil de graduation et résultats », qu'il doit être cohérent avec la mission institutionnelle (voir annexes matrice 1.1), qu'il doit être diffusé de manière adéquate en interne et en externe, avec des mécanismes formels et systématiques de validation interne et externe. Dans le même temps, disposer de mécanismes formels et systématiques d'examen, d'évaluation et de mise à jour périodique, conformément aux exigences disciplinaires et professionnelles (voir annexe matrice 1.6) ; De plus, la carrière doit disposer de mécanismes systématiques pour une telle diffusion (voir annexe matrice 1.7).

De la même manière, il est révélé dans la dimension indiquée dans les paragraphes précédents, que les institutions doivent avoir des politiques administratives, gérées par des unités financières, de diffusion et de communication avec les médias. Financier, car il doit y avoir des ressources

économiques qui permettent de résoudre à la fois la collecte d'informations avec l'environnement de travail, où travaillent les diplômés des institutions, ainsi que des ressources économiques et des stratégies de communication qui permettent de financer à de telles fins. De cette façon, il y a une tendance à définir la structure et le sens organisationnel de l'établissement d'enseignement d'une manière analogue à celle de l'entreprise ou de l'industrie, un mécanisme dont la tâche est de former le capital humain pour l'environnement de travail ;

L'université commence à couvrir, sous le slogan de l'efficacité, les ordres du marché ; leurs programmes sont précisément chargés de répondre aux demandes du marché, de former à la production et d'offrir (et même de dire 'offrir') des 'services', de les gérer, de les administrer et de les vendre (Cadavid, 2009 : 2).

Ce qui précède nous permet également d'alerter sur d'autres capacités dont les institutions ont besoin, telles que la mise en place de systèmes de surveillance qui fournissent une vision complète et résumée de la performance des établissements d'enseignement, et mettent en garde contre les écarts par rapport aux objectifs établis, ce qui est utile à la fois pour les cadres supérieurs et pour le système éducatif en général pour lesquels des indicateurs et d'autres mesures de la performance institutionnelle peuvent constituer une source importante d'information.

Aux fins de cette analyse, il a été décidé de rendre explicites les capacités institutionnelles à se conformer aux critères d'accréditation, selon les composantes du cycle d'assurance qualité proposées par Martínez et Letelier (1997), mécanismes qui sont décrits ci-dessous.

4.2. Buts et objectifs

En ce qui concerne les résultats et les impacts attendus, cet aspect est lié à la capacité des établissements et, comme l'indiquent les critères de l'AICC, la « dimension du profil et des résultats des diplômés », qui envisage quel profil de diplômé doit être conforme à la mission de l'établissement, être clair et concret dans sa formulation. Tenir compte des contenus, des compétences et des attitudes que les étudiants sont censés développer au moment de l'obtention de leur diplôme et d'autres résultats d'apprentissage pertinents. En ce sens, les établissements doivent

consulter les employeurs ou les utilisateurs des professionnels qu'ils forment et utiliser les informations de base recueillies dans les processus indiqués pour examiner et mettre à jour le profil des diplômés et promouvoir diverses activités de mise à jour des diplômés.

Ce mécanisme est également lié à la dimension qui fait référence à la « capacité d'autorégulation », qui stipule que les institutions doivent générer des capacités pour formuler explicitement leurs objectifs de manière à ce qu'ils permettent d'établir les buts et les objectifs des carrières. Les finalités doivent porter sur l'identification d'aspects significatifs tels que la déclaration de principes, l'orientation fondamentale des différentes fonctions institutionnelles (enseignement, recherche, vulgarisation, services) et l'impact attendu sur l'environnement et les usagers de l'unité et la carrière.

Les buts de l'unité ainsi que les buts et objectifs de la carrière doivent être conformes à la mission et au projet de l'établissement, être énoncés de manière claire et concise, et être connus et compris par les autorités académiques et administratives ainsi que par le corps professoral et les étudiants de l'unité et de la carrière. Ceux qui doivent avoir des politiques et des mécanismes qui permettent l'évaluation et l'ajustement périodiques des buts, des buts et des objectifs de la carrière. Les dispositions de ce mécanisme exigent que les établissements d'enseignement supérieur aient la capacité de disposer d'un ensemble de politiques, de mécanismes et de procédures systématiques et périodiques, ce qui permet un suivi constant de ce processus d'autorégulation institutionnelle.

4.3. Activités et ressources

Ce mécanisme fait référence à la « dimension des conditions de fonctionnement », dans les critères liés à la structure organisationnelle et administrative, où il est indiqué que l'unité responsable de la carrière doit avoir un organe de direction, avec des responsabilités, des fonctions et des attributions clairement définies. D'autre part, les universitaires qui exercent des fonctions de gestion doivent posséder les qualifications et l'expérience nécessaires, conformément aux politiques, mécanismes, règlements et critères officiellement définis par l'établissement. Ces qualifications et cette

expérience devraient inclure à la fois des formations universitaires et des antécédents en gestion.

L'organisation de l'unité doit comporter des mécanismes adéquats qui permettent à l'organisme académique de participer à l'élaboration des plans et des programmes, au développement des ressources humaines et à l'identification des ressources éducatives requises. La carrière doit démontrer qu'elle dispose d'une dotation académique suffisante en nombre, en dévouement et en qualifications pour couvrir l'ensemble des fonctions définies dans ses objectifs, en fonction de son profil de diplôme. L'unité doit disposer de politiques et de mécanismes clairs et bien connus qui peuvent être appliqués efficacement et systématiquement dans la carrière pour la sélection, l'embauche, l'amélioration et l'évaluation de son personnel enseignant et administratif.

Dans le même ordre d'idées, dans le critère relatif aux infrastructures, au soutien technique et aux ressources pour l'enseignement, les critères sont explicites en ce sens qu'ils indiquent que les carrières doivent fournir les installations et les ressources (infrastructures, laboratoires, ateliers, bibliothèque, équipements, etc.) qui sont nécessaires pour satisfaire pleinement leurs objectifs et atteindre les résultats d'apprentissage attendus. De la même manière, les établissements doivent démontrer leur capacité à disposer d'une politique définie et de mécanismes clairs pour disposer des ressources matérielles et de l'équipement nécessaires aux carrières, ainsi que pour identifier et résoudre les besoins en matière d'acquisition et de renouvellement.

La gestion des ressources humaines, dans la « dimension des conditions de fonctionnement », stipule que les établissements doivent être en mesure de démontrer qu'ils disposent d'une dotation académique suffisante en nombre, en dévouement et en qualifications pour couvrir l'ensemble des fonctions définies dans leurs objectifs, en fonction des profils de diplômés déclarés par les carrières. L'unité doit disposer de politiques et de mécanismes clairs et bien connus qui peuvent être appliqués efficacement et systématiquement dans la carrière pour la sélection, l'embauche, l'amélioration et l'évaluation du personnel enseignant et administratif.

4.4. Résultats et impacts

Cette capacité fait référence à la « Dimension Profil et Résultats des Diplômés », basée sur les critères de structure curriculaire, où l'unité doit structurer le cursus de la carrière en fonction du profil de graduation préalablement défini, en tenant compte à la fois des contenus, des compétences et des attitudes directement liés à la performance professionnelle et à la formation générale et complémentaire. Si le diplôme délivre un baccalauréat, le programme doit préciser les activités disciplinaires ou de formation menant à ce diplôme. L'unité doit surveiller les résultats de sa formation (frais de scolarité et période d'obtention du diplôme et d'obtention du diplôme), ainsi que développer des processus de suivi de ses diplômés. L'unité doit disposer d'informations sur l'insertion de ses diplômés sur le marché du travail et la participation de ses diplômés aux études de troisième cycle, ainsi que sur l'encouragement de leur participation aux mesures nationales établies. L'unité doit assurer une insertion et une performance adéquates de ses diplômés dans ces domaines.

Dans ce mécanisme, à l'intérieur de la même dimension indiquée, il est étroitement lié aux critères de l'Attachement à l'Environnement. Lorsque l'unité doit maintenir des liens avec le domaine disciplinaire et professionnel qui lui correspond, afin de mettre à jour les connaissances qu'elle transmet, connaître l'état de l'art dans ce domaine et exposer ses enseignants et ses étudiants aux idées, aux informations et aux travaux de spécialistes externes. De même, ils doivent identifier, connaître et analyser leur environnement significatif et prendre en compte ces informations pour la planification de leurs activités.

De la même manière, ce mécanisme fait référence au critère « Résultats du processus de formation et qualité des diplômés », les établissements d'enseignement supérieur doivent montrer leur capacité à créer des mécanismes de suivi de leurs résultats de formation (frais et durée de l'obtention du diplôme et de l'obtention du diplôme), ainsi qu'à développer des processus de suivi de leurs diplômés. Il s'agit non seulement de disposer d'informations sur l'insertion de ses diplômés sur le marché du travail et sur la participation de ses diplômés aux études de troisième cycle, tout en encourageant leur participation aux mesures nationales établies, afin

d'assurer une insertion et une performance adéquates de leurs diplômés dans ces domaines.

Ainsi, les conditions implicites indiquées dans ces critères en ce qui concerne les capacités des institutions à réaliser ce mécanisme de qualité nécessitent une gestion institutionnelle qui conçoit, systématise et exécute des politiques, des mécanismes, des procédures systématiques et périodiques.

4.5. Évaluation

Ce mécanisme est lié à la « Dimension du profil et des résultats de l'obtention du diplôme », en particulier au critère « Résultat du processus de formation et qualité des diplômés », qui met les établissements au défi de générer des capacités pour mesurer l'efficacité de l'enseignement, en tenant compte du temps moyen réel d'obtention du diplôme des étudiants par rapport à la durée officielle de la carrière. Au fil du temps, ces indicateurs doivent montrer une évolution positive, tendant à coïncider. De la même manière, ce mécanisme met les institutions au défi d'intégrer les résultats de leur participation dans des mesures nationales visant à évaluer la qualité de la formation offerte qui est mise en œuvre dans leur discipline, en utilisant les résultats pour fournir un retour d'information au curriculum.

Ce mécanisme implique que les établissements doivent avoir la capacité d'avoir une organisation administrative, qui permet de visualiser des unités d'évaluation de la qualité qui leur permettent de gérer, d'administrer et de développer des processus d'évaluation continue et qu'ils disposent également de cette information pour les carrières de manière efficace, de manière à générer la capacité pour les carrières universitaires de comparer les résultats et les impacts attendus et effectifs.

4.6. Plans d'amélioration

Ce mécanisme d'assurance qualité est lié à la dimension de capacité d'autorégulation, plus précisément aux critères d'amélioration continue, qui font référence au fait que les carrières doivent tendre à améliorer la qualité du service de formation et de ses différents domaines d'action par le biais d'un processus d'évaluation permanente.

La conception, la gestion et l'exécution du plan d'amélioration des carrières dans les universités est une capacité qui doit être assumée comme un projet à court, moyen et long terme, elle doit donc également être planifiée de cette manière. Ce plan consiste en la description d'une séquence d'étapes visant à éliminer, dans la mesure du possible, les faiblesses qui sont le produit des processus d'autoévaluation de carrière. Par conséquent, son but est de guider les actions nécessaires pour éliminer les faiblesses déterminées et leurs causes, sans altérer les forces obtenues. En d'autres termes, le plan d'amélioration est un moyen conceptuel et un guide pour agir en fonction de ce qui est nécessaire, afin de modifier l'état actuel du système, pour un futur de meilleure qualité, en préservant les points forts.

5. Itinéraires vers une réflexion complexe

Après l'analyse de chaque mécanisme inséré dans le cycle de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, nous pouvons affirmer que les conceptions implicites sur les capacités institutionnelles de respect des critères d'accréditation sont celles qui se réfèrent au développement des capacités d'autorégulation dans les établissements, en mettant l'accent sur le développement des systèmes d'information, l'analyse institutionnelle, la gestion et la planification stratégique. De la même manière, et selon Lemaitre, il est important de reconnaître que le développement de ces capacités constitue des processus qui se construisent dans le temps, et qu'ils s'améliorent significativement par une méthode d'approximations successives ou liées à l'enseignement de concepts de compréhension profonde et d'acceptation de l'évaluation diagnostique continue (Blythe *et al.*, 1999) à travers les attitudes des différents acteurs des institutions modificatrices actives (Feuerstein, 1987).

À la suite de Lemaitre, et pour compléter le paragraphe précédent, on observe que les critères explicites dans les processus d'accréditation des carrières se réfèrent à la manière dont les institutions sont organisées pour remplir leurs objectifs déclarés, qui deviennent ainsi le cadre de l'évaluation. Ce mode de fonctionnement est directement lié à l'approche adoptée, axée sur la promotion de l'amélioration continue en mettant l'accent sur les processus institutionnels d'autorégulation. Les procédures et les critères

d'évaluation présupposent que les institutions ont intégré ce concept de responsabilité en tant qu'élément central de la gestion d'entreprise (*accountability*).

Enfin, la capacité transversale des institutions qui est implicite dans chaque critère est le concept de qualité : comme la réalisation d'objectifs institutionnels combinés à des normes de qualité préétablies. Lemaitre indique qu'il existe différents modèles d'évaluation, il semble que l'évaluation des carrières ou des programmes de premier cycle (au niveau national) comporte ces deux éléments, évaluant la capacité de l'établissement à répondre adéquatement aux objectifs institutionnels déclarés publiquement et, en outre, répondant à un ensemble de critères ou de normes d'évaluation préalablement définis, certains génériques et d'autres spécifiques selon les carrières.

Il est important, lorsque l'on observe les conceptions implicites qui sous-tendent l'analyse discursive des critères d'accréditation qui se développent aujourd'hui au Chili, de prendre en compte le contexte dans lequel ces critères ont été créés et en fonction de l'évolution que l'éducation a connue historiquement. Ceci afin de comprendre, ainsi que d'analyser, la raison de la situation éducative au Chili, qui est ouvertement liée aux processus de mondialisation du système productif. Il est d'une grande importance de garder cette corrélation à l'esprit pour éviter que l'université et tout ce qu'elle a historiquement représenté pour le développement de la connaissance et le bien-être de l'humanité ne soient réduits par les intérêts du marché et du profit des entreprises. Mockus (2006) soulève la même préoccupation, notant que « Si l'on pense à une éducation à la production et que l'on néglige l'accès à la tradition académique, l'éducation à la production dégénère inévitablement en formation à des tâches spécifiques (formation qui, autrement, tend à devenir obsolète dans un temps de plus en plus court) » (cit. Cadavid, 2009 : p. 3).

Le système d'enseignement supérieur chilien semble s'aligner, précisément par le suivi de son action, sur une structure homogénéisante et totalisante du travail institutionnel, stimulant cette recherche de résultats.

De nombreuses solutions que le monde universitaire offre au système éducatif actuel sont pensées à partir du paradigme comportementaliste

avec quelques éclairs cognitivistes, des perspectives qui ne génèrent qu'un apprentissage superficiel et non une compréhension profonde qui favorise une pensée de bonne qualité, caractérisée par son caractère critique, créatif et métacognitif. À partir de là, il n'y a pas de véritable transformation qui inclue les acteurs sociaux qui, actuellement, et au fil des années, ont exprimé leur désaccord avec elle. Kuhn (1971) souligne que « les changements de paradigme commencent par le sentiment croissant qu'un certain paradigme ne fonctionne plus correctement ». Cependant, et malgré le besoin croissant de transformation, les changements éducatifs semblent être davantage la recherche de solutions aux fissures que présente l'éducation dans sa tâche d'adaptation en tant qu'outil de production. De cette façon,

L'institution semble être conduite ou rester impuissante à une sorte d'enchantement sous les pouvoirs économiques [...] Tranquillement, l'université pourrait se prêter à être une autre entreprise dans l'industrie culturelle, ou le divertissement, au service de ces puissances. Une industrie qui favorise évidemment l'individualisme, tout en semblant interférer avec les politiques éducatives et en orientant la consommation d'informations à travers ses différents médias. C'est le capitalisme qui filtre la connaissance dans la productivité et la consommation. (Cadavid, 2009 : 4).

En guise d'(in)conclusion et d'ouverture

L'université aurait besoin d'une grande plasticité pour s'adapter et répondre aux changements et aux mutations de la *société liquide* (Bauman, 2005), à des processus d'enseignement et d'apprentissage dynamiques, identifiés à la métacognition, puisque l'université doit non seulement répondre à l'incorporation compétente des professionnels sur le marché du travail, mais aussi développer des normes, les valeurs critiques et les subjectivités, qui dépassent les rationalités instrumentales, imposantes, non critiques et téléologiques qui tendent à perpétuer le statu quo, les schémas de dépendance comportementaliste et la stagnation de l'autonomie pour promouvoir le changement social.

Si la science moderne a imposé la fragmentation de la connaissance et la discipline de la connaissance comme instrument nécessaire, aujourd'hui des instruments transdisciplinaires sont nécessaires pour promouvoir les nouveaux paradigmes de la complexité et de la pensée systémique, gérés à

partir de la « nouvelle alliance transmoderne » (Prigogine et Stenger, 1990), qui, en plus de la connaissance, part également d'une « nouvelle éthique de la relativité scientifique » (Vázquez Medel, 2009 : 25).

Un nouvel esprit qui devrait être lié à l'éducation dans le « troisième environnement » technologique (Echeverría, 1999), car les nouvelles générations devront apprendre et avoir des compétences pour s'approprier significativement l'environnement numérique, en générant des politiques éducatives qui complètent le premier environnement (familial) et le deuxième (scolaire, social, universitaire, citoyen), avec le troisième (classes virtuelles et campus) dont le caractère post-industriel et postcolonial anticipe le scénario décentré. Dans quelles activités économiques, ouvrières et politiques seront transférées ? Convergence des sciences que l'on peut défendre d'une convergence numérique réductrice, construite à partir d'impostures et de falsifications intellectuelles qui légitiment les politiques économiques actuelles de *gestion des connaissances* dans les nouveaux contextes polyvalents et spatiaux (Pérez Lindo, 1996) dans lesquels se positionnent certaines stratégies de transnationalisation des entreprises et des universités, qui rendent compte, soit dit en passant, de la du changement des modes de production, de transmission, de reproduction et d'appropriation des savoirs.

Les possibilités de resignifier une université complexe et intelligente doivent émerger de sa propre conscience critique de soi et de l'autonomie nécessaire pour atteindre son autopoïèse, dans une relation entre l'environnement social, son *ethos d'époque* et le devenir historique. En accordant la complexité de la société d'aujourd'hui et le changement du monde avec une université complexe, nous propose de resignifier les structures des établissements d'enseignement supérieur, à partir de ce que Claudio Rama a appelé une « troisième réforme », celle qui stimule les étudiants universitaires vers la métacognition, afin qu'ils aient non seulement la capacité d'autonomiser leurs propres processus de construction des connaissances, mais qu'ils puissent ensuite être de véritables médiateurs dans le changement de la conscience historique et dans les processus d'émancipation sociale qui en découlent de la construction d'un humanisme pluriel.

Bibliographie

Arendt, H. 1983. The crisis of education. In: *Between past and future*. Harmondsworth, Middlessex: Penguin.

Banco Mundial. 1995. "La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia". Washington: Publicación del Banco Mundial.

Bauman, Z. 2005. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2006. *Historia de la Ley N° 20.219*.

Bloque Social. 2006. La crisis educativa en Chile. Diagnóstico y propuestas. [En ligne]: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf [consulté le 16 mai 2022].

Borón, A. 2008. *Consolidando la explotación. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba: Espartaco Córdoba.

Blythe, T. [et cols.] 1999. *La enseñanza para la comprensión, guía para el docente*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Brunner, J.J. 2009. *Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Cadavid, T. 2009. "Sobre la universidad-empresa". *Revista iberoamericana de educación*, n° 50/7. Organización de Estados Iberoamericanos.

CEPAL/UNESCO. 1992. "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". Santiago: CEPAL.

CNA. 2007. "Criterios generales de evaluación para carreras profesionales". Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.

Echeverría, R. 1999. *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.

Ertmer y Newby. 1993. *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

Feuerstein, R. [et al.] 1987. Prerequisites for assessment of learning potential: LPAD Model. In: Lidz, C.: *Dynamic assessment: foundations and fundamentals*. New York: Guilford Press.

Foucault, M. 2005. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (A. G. Camino, Trad.) Madrid: Siglo Veintiuno.

Foucault, M. 2007. *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Horkheimer, M. 2003. Teoría crítica y teoría tradicional. In: Teoría crítica. Madrid: Amorrortu, p. 223-271.
- Kuhn, T. 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lemaitre, M. J. 2005. Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. In: Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones, p. 55-69. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación. [En ligne] : https://www.cned.cl/sites/default/files/cse_articulo442.pdf [consulté le 16 mai 2022].
- Lemaitre, M. J. 2007. “Una mirada actual al desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad”. [En ligne] : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4335-conae4-08042010&Itemid=30192 [consulté le 16 mai 2022].
- Martínez, E., Letelier, M. 1997. *Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodologías y experiencias*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Oliva, M.A. 2012. El tiempo un modo de orden. Una paradoja en la historia como disciplina escolar. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.
- Pérez Lindo, A. 1996. *Cambios en el concepto de realidad y el nuevo orden del conocimiento*. <https://augustomanuelperezlindo.wordpress.com/2018/03/09/primer-entrada-del-blog/comment-page-1/>
- Pozo, J. I. 1997. El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En: M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.) *La construcción del aprendizaje escolar*. Barcelona: Paidós. p. 155-176.
- Pozo, J. I. 2001. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid : Morata.
- Pozo, J. I., Rodrigo M.J. 2001. “Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual”. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), p. 407-423.
- Ruiz Schneider, C. 2010. *De la república al mercado*. Santiago: LOM.
- Prigogine, I., Stenger, I. 1990. *La nueva alianza*. Madrid: Alianza, 2ª ed.
- UNESCO. 1995. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*.
- Van Dijk, T. 2003. “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad”. In: Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, p. 143-178.

Van Dijk, T. 2002. "El análisis crítico del discurso y el pensamiento social". *Revista Atenea Digital*, n° 1, p. 18- 24. [En ligne] : <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/22/22>

Vázquez Medel, M.A. 2009. *La universidad del siglo XXI en la sociedad de la comunicación y del conocimiento*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Wodak, R., Meyer, M. 2003. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.



© *Synergies Chili*, n° 18, Année 2022.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2022 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-chili> – Contact : synergies.chili@gmail.com

